

Inkluderingsveilederen

En veileder for inkluderende læringsmiljø
i barnehager og skoler

Utarbeidet av
Indre Fosen kommune
for alle kommuner i



Indre Fosen kommune 2022.

Inkluderingsveilederen er finansiert med midler Indre Fosen kommune mottok fra Utdanningsdirektoratet til å videreføre det arbeidet som var påbegynt gjennom modellkommuneprosjektet Inkludering på alvor. Ett av kommunens delmål i prosjektet var å utvikle en slik veileder til bruk i barnehager og skoler.

Veilederen fins både i digital versjon og som et selvstendig dokument. Begge versjoner er tilgjengelige på kommunens hjemmeside www.indrefosen.kommune.no.

Finn Yngvar Benestad er prosjektleder for arbeidet med inkluderingsveilederen.

Å høyre til

Vondt er av alle andre
bli trakka på og trengd.
Men vondare å veta
at du er utestengd.

Det er så mangt i livet
du ventar deg og vil.
Men meir enn det å vera,
er det å høyre til.

Jan Magnus Bruheim

Innhold

Å høyre til	3
0 Innledning.....	10
0.1 Samle trådene	10
0.2 Mitchells ti faktorer for inkludering	11
0.3 Stortingsmelding 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap.....	13
0.4 Inkluderende praksiser i Fosen-skolene. Struktur, roller og oppgaver.....	15
1 Visjon	17
1.1 Mitchell om visjon	17
1.2 Regelverket om inkludering, medvirkning og retten til å bli hørt	18
1.2.1 Barnekonvensjonen.....	18
1.2.2 Barns rett til medvirkning	18
1.2.3 Elevråd og ungdomsråd	20
1.3 Eksempler på god praksis	21
1.3.1 Ti bud for medvirkning	21
1.3.2 Utvikle en lærende barnehage.....	21
1.3.3 Essunga kommunes helomvending	22
1.3.4 Spørreundersøkelse på skolene om inkludering	25
1.3.5 Inkluderingsbok	26
1.3.6 Felles menneskesyn.....	26
1.3.7 Enkle visjoner	27
1.3.8 Verdigrunnlag	27
1.3.9 Definere hva inkludering betyr for oss.....	27
1.4 Forskning om inkludering, medvirkning og retten til å bli hørt	29
1.4.1 Hva er inkludering?.....	29
1.4.2 Inkluderingsbegrepets tre dimensjoner	30
1.4.3 Inkluderingsens objektive og subjektive side	30
1.4.4 Inkluderingsbegrepet som politisk idé.....	30
1.4.5 Ulike definisjoner av inkludering	32
1.4.6 Samtaler med barn og unge	34
1.4.7 Forskning på Essunga kommune	34
1.5 Øvingsoppgaver om visjon og inkludering	38
1.5.1 Utvikle en visjon for inkludering	38
1.5.2 Barns medvirkning i barnehagen	38
1.5.3 Barnehagens arbeid med likestilling og likeverd	38
1.5.4 Trene på samtaler med barn og unge.....	39
2 Plassering.....	40
2.1 Mitchell om plassering	40

2.2	Regelverk om plassering	40
2.2.1	Rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne – utdanning.....	40
2.2.2	Rett til sosial tilhørighet i en gruppe på nærskolen	41
2.2.3	Alternative opplæringsarenaer.....	41
2.2.4	Omdisponering av timer etter 25-prosentregelen.....	41
2.3	Eksempler på god praksis	42
2.3.1	Trening med fysioterapeut.....	42
2.3.2	Gode spesialpedagogiske opplegg spres raskt til alle.....	42
2.3.3	Faste plasser i kantina.....	42
2.3.4	Spesialundervisning i klasserommet.....	42
2.3.5	Inkludering av barn med alvorlig eller langvarig sykdom.....	43
2.4	Forskning om plassering.....	44
2.4.1	Samlestudie om inkludering i ordinære klasser.....	44
2.5	Øvingsoppgaver om plassering	44
2.5.1	Forskjellen på ekskludering, segregering, integrering og inkludering.....	44
3	Tilpassede pedagogiske planer	46
3.1	Mitchell om tilpassede planer	46
3.1.1	Tilpasningsstrategier	46
3.2	Regelverk om tilpassede planer.....	47
3.2.1	Tilrettelegging i barnehagen og tilpasset opplæring i skolen.....	47
3.3	Eksempler på god praksis	49
3.3.1	Plan for oppstart i barnehagen	49
3.3.2	Spesialpedagogisk hjelp til hele barnegruppa.....	49
3.3.3	Innsats mot bekymringsfullt fravær	49
3.3.4	Back2School	49
3.4	Forskning om tilpassede planer.....	50
3.4.1	Tilpasning for barn med dysleksi	50
3.4.2	Tilpasning for barn med nevroutviklingsforstyrrelser	51
3.4.3	Bekymringsfullt fravær.....	55
3.5	Øvingsoppgaver om tilpassede planer.....	56
3.5.1	Sammenheng mellom barnets planer og avdelingens/klassens planer.....	56
3.5.2	Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for alle barn.....	56
3.5.3	Skolens arbeid med bekymringsfullt fravær	57
4	Tilpasset vurdering	58
4.1	Mitchell om tilpasset vurdering.....	58
4.2	Regelverk om tilpasset vurdering.....	59
4.2.1	Vurdering i barnehagen	59
4.2.2	Underveisvurdering i skolen	59
4.2.3	Fire prinsipper for underveisvurdering	60

4.3	Eksempler på god praksis	61
4.3.1	Praksisfortelling som refleksjonsverktøy	61
4.3.2	Drøfting av fagstoff i personalmøtene	61
4.4	Forskning om tilpasset vurdering	62
4.4.1	Observasjon i barnehagen.....	62
4.4.2	Praksisfortellinger	63
4.4.3	Vurdering i skolen.....	65
4.5	Øvingsoppgaver om tilpasset vurdering	65
4.5.1	Felles refleksjoner og vurdering av egen praksis	65
4.5.2	Vurderingspraksis i skolen	66
5	Tilpasset opplæring	67
5.1	Mitchell om tilrettelegging og tilpasning	67
5.2	Regelverk om tilrettelegging og tilpasning	67
5.2.1	Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen	67
5.2.2	Tilpasset opplæring i skolen	67
5.2.3	Trygt og godt læringsmiljø	68
5.2.4	Barnets subjektive opplevelse	71
5.3	Eksempler på god praksis	72
5.3.1	Stimulerende lekemiljø	72
5.3.2	Barn hjelper barn	73
5.3.3	Samarbeidslæring som styrker elevenes faglige og sosiale læring	73
5.3.4	Bruk av åpne og rike oppgaver	74
5.3.5	Enkle standarder for klasseledelse og pausetid	76
5.4	Forskning på tilrettelegging for å skape et godt læringsmiljø	77
5.4.1	Tilrettelagt pedagogisk opplegg i barnehagen	77
5.4.2	Tilpasset opplæring i skolen	77
5.4.3	Klasseledelse	81
5.4.4	Interaksjonen mellom lærer og elev	82
5.4.5	Et godt psykososialt miljø	83
5.4.6	Godt psykososialt miljø i barnehagen	83
5.4.7	Trygge og gode læringsmiljø i skolen	86
5.4.8	Fellesskapende didaktikker	88
5.4.9	Det relasjonelle handlingsrommet for deltakelse og læring	91
5.4.10	Digital mobbing.....	93
5.4.11	Harde nøtter og blinde flekker	94
5.4.12	Bruk av ikke-anonyme kartleggingsundersøkelser av læringsmiljøet	95
5.4.13	Elevers rett til å varsle	100
5.5	Øvingsoppgaver om tilpasset opplæring og trygge og gode læringsmiljø	101
5.5.1	Dialogmøte med foreldre om å skape et trygt og godt barnehagemiljø	101

5.5.2	Sosial læring og inkluderende læringsmiljø	103
5.5.3	Digital ignorering og utestengelse.....	104
5.5.4	Fellesskapende didaktikker i praksis	105
6	Aksept	106
6.1	Mitchell om aksept og holdninger til mangfold	106
6.2	Regelverk om aksept og mangfold	106
6.2.1	Mangfold og gjensidig respekt.....	106
6.2.2	Anerkjenne mangfold som en ressurs	107
6.3	Eksempler på god praksis	107
6.3.1	Mangfold som en styrke i barnehagen.....	107
6.3.2	Lære barna å akseptere forskjellighet.....	107
6.3.3	Se bak barnets handling.....	107
6.3.4	Lære om kroppen i barnehagen.....	108
6.3.5	Reflekterende voksne.....	108
6.3.6	Bruk av relasjonsskjema.....	108
6.3.7	LIV: Livsmestring, inkludering og vennskap.....	108
6.3.8	Gi eleven økt status i elevflokk	109
6.4	Forskning om oppdragerstiler, relasjoner, tilknytning og aksept.....	110
6.4.1	Autoritative voksne	110
6.4.2	Relasjoner	111
6.4.3	Kan det bli for mye ros og anerkjennelse?.....	113
6.4.4	Kvaliteten på lærer–elev-relasjonen	114
6.4.5	Livsmestring	115
6.4.6	Forstå og håndtere elevenes sosiale fungering	117
6.4.7	Følelshåndtering.....	120
6.4.8	Selvregulering	122
6.4.9	Tilknytning	124
6.4.10	Tilknytningsvansker.....	125
6.4.11	Tilknytning i barnehagen	126
6.4.12	Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd.....	127
6.4.13	Ekskluderende og inkluderende skoler	128
6.4.14	Foreldreinvolvering og foreldrestøtte	129
6.4.15	Foreldresamarbeid i sårbare situasjoner.....	131
6.5	Øvingsoppgaver om aksept og anerkjennelse	134
6.5.1	Mangfold og gjensidig respekt i barnehagen	134
6.5.2	Samarbeid mellom hjem og barnehage	134
6.5.3	Selvregulering hos voksne.....	134
6.5.4	Veiledning til foreldre og andre omsorgspersoner i barnehage og skole	135
6.5.5	Juster deg til barnet.....	136

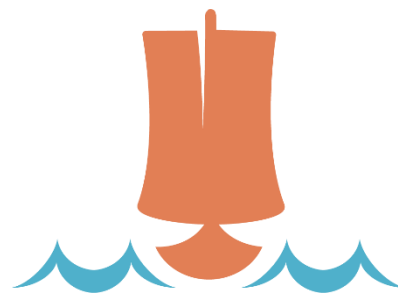
6.5.6	Effektiv og ineffektiv bruk av ros	136
6.5.7	Skoler i møte med utfordrende atferd	137
6.5.8	Foreldresamarbeid i skolen	137
6.5.9	Jobber du i en inkluderende eller ekskluderende virksomhet?	138
7	Adgang	140
7.1	Mitchell om adgang	140
7.2	Regelverk om adgang	141
7.2.1	Rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne - tilgjengelighet	141
7.2.2	Rett til universell utforming og individuell tilrettelegging	141
7.3	Eksempler på god praksis	141
7.3.1	Turer som passer for alle.....	141
7.3.2	Natur- og kulturopplevelser for alle	142
7.4	Forskning om betydningen av det fysiske miljøet.....	142
7.4.1	Læringsfremmende fysiske miljø	142
7.5	Øvingsoppgaver om adgang.....	142
7.5.1	På jakt etter hindringer i egen barnehage/skole.....	142
8	Støtte.....	144
8.1	Mitchell om støtte	144
8.1.1	Samarbeid i team – kollaborativt samarbeid	144
8.2	Regelverk om laget rundt barnet.....	145
8.2.1	Bedre tverrfaglig samhandling	145
8.2.2	PP-tjenesten.....	147
8.3	Eksempler på god praksis	147
8.3.1	Modeller for samhandling	147
8.3.2	Språktrening med dokker	149
8.3.3	Verdsette personalgruppe med ulik kompetanse	149
8.3.4	God hjelp fra støtteapparatet	149
8.3.5	Internt støttesystem til fastsatte tider	149
8.3.6	Åpenhet om elevenes utfordringer	150
8.4	Forskning om samarbeid, internt og eksternt	151
8.4.1	Team med komplementære kompetanser	151
8.5	Øvingsoppgaver om støtte.....	153
8.5.1	Det nærmeste laget rundt barnet og det interne støttesystemet	153
8.5.2	Samarbeid mellom lærer og assistent	153
8.5.3	Samarbeid med PP-tjenesten om tidlig innsats og forebygging	154
9	Ressurser.....	156
9.1	Mitchell om ressurser	156
9.2	Regelverk om ressursbruk.....	157
9.2.1	Spesialpedagogisk hjelp og økonomi	157

9.2.2	Spesialundervisning og økonomi	157
9.3	Eksempler på god praksis	158
9.3.1	Lunsjpausen på avdelingen	158
9.3.2	Felles samarbeidstid for alle som jobber på klassetrinnet	158
9.4	Øvingsoppgaver om ressurser	159
9.4.1	Er flere ressurser alltid det beste svaret?	159
10	Ledelse	160
10.1	Mitchell om ledelse	160
10.2	Regelverk om ledelse	160
10.2.1	Samarbeid og barnehageutvikling	160
10.2.2	Profesjonsfellesskap og skoleutvikling	160
10.3	Eksempler på god praksis	161
10.3.1	God ledelsesfilosofi	161
10.3.2	Ledelse for endring og utvikling	161
10.4	Forskning om ledelse og inkludering	162
10.4.1	Ledelse som bidrar til inkluderende kultur	162
10.4.2	Ledere som fremmer inkluderende læringsmiljø	163
10.4.3	Utviklingsarbeid og endringsprosesser	163
10.4.4	Fixsens rammeverk for implementering i barnehage og skole	165
10.5	Øvingsoppgaver om ledelse	167
10.5.1	Å bygge en inkluderende kultur	167
11	Referanser	168
12	Stikkordsregister	175

0 Innledning

0.1 Samle trådene

Denne inkluderingsveilederen for barnehager og skoler i Fosen samler trådene fra Stortingsmelding 6 (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap og Fosen-kommunenes ulike satsinger knyttet til læringsmiljø og inkludering:



- Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd
- Fosennettverket – med vekt på relasjonelt arbeid i klasserommet
- Vurdering for læring
- Modellkommuneprosjektet Inkludering på alvor
- Læringsmiljøprosjektet
- RKBU-prosjektet: Gode lærer–elev-relasjoner
- Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis

Struktur

Veilederen har ett kapittel for hver av David Mitchells ti faktorer for inkluderende opplæring. Hvert kapittel har samme struktur:

1. Hva Mitchell sier om denne faktoren.
2. Hva regelverket sier om faktoren.
3. Eksempler på god praksis knyttet til faktoren.
4. Forskning om faktoren.
5. Øvingsoppgaver knyttet til faktoren.

David Mitchell henter forskningsresultater fra mer enn 25 land på flere kontinenter. Han henviser lite til norsk forskning i sine arbeider. I denne veilederen legger vi stor vekt på å peke på ny og relevant forskningslitteratur fra norske og nordiske forhold. Vi har spesielt trukket fram litteratur knyttet til tema som kommunene har jobbet med gjennom Fosennettverket, Vurdering for læring, Inkludering på alvor og Læringsmiljøprosjektet.

Barnehager og grunnskoler i Indre Fosen kommune har bidratt med eksempler på god praksis fra egen virksomhet. Etter hvert som arbeidet med kompetansepakken for inkluderende praksiser i Fosen skrider fram, vil det også tas inn eksempler og flere eller andre øvingsoppgaver fra barnehager og skoler i de andre Fosen-kommunene.

Oppslagsverk

Inkluderingsveilederen er omfattende dokument. Tanken er at den kan brukes som et oppslagsverk for alle som arbeider med barn og unge i Fosen-kommunene. Den kan forhåpentligvis også være en ressurs for foreldre og andre omsorgspersoner. Det anbefales å bruke innholdsfortegnelsen og stikkordsregisteret som hjelp til å finne fram. Bakerst er det en oversikt over alle kilder som er benyttet i utarbeidelsen av veilederen.

Begrepsavklaring

Inkluderingsveilederen er ikke konsekvent i bruken av begrepene **barn**, **unge** og **elever**. Noen steder betyr barn alle under 18 år, mens det andre steder skilles mellom barn og elever, eller barn og unge. Vi anbefaler deg å tolke teksten ut fra den sammenhengen du står i, og legge inn det begrepet som passer i din situasjon.

David Mitchell bruker begrepet *inclusive education* i sine bøker. Da hans bok kom ut på dansk, var dette begrepet oversatt til inkluderende undervisning. I denne inkluderingsveilederen har vi valgt å bruke begrepet **inkluderende opplæring**. Dette begrepet omfatter mer enn selve undervisningen, og passer også bedre i en veileder som skal brukes i både barnehager og

skoler. Det er stort sett kun når vi refererer til den danske boktittelen, at vi bruker begrepet inkluderende undervisning.

De ulike kommunene som skal bruke denne veilederen, bruker ulike begreper på nivåene i den kommunale organisasjonen. I Indre Fosen kommune kalles de enkelte barnehager og skoler for virksomheter. I denne veilederen er derfor begrepet **virksomheter** knyttet til barnehage- og skolenivået. Andre kommuner kaller gjerne barnehager og skoler for enheter.

Veilederen er utarbeidet av oppvekstsektoren i Indre Fosen kommune, i samarbeid med arbeidsgruppa for inkluderende praksiser i Fosen-regionen. I arbeidet med veilederen har vi fått god hjelp og støtte fra ressurspersoner i Statped, Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger og Midt-norsk kompetansesenter for atferd.

0.2 Mitchells ti faktorer for inkludering



David Mitchell
Gjengitt med tillatelse

Inkluderingsveilederen er bygd opp rundt David Mitchells ti faktorer for inkluderende opplæring, med ett kapittel for hver av disse faktorene.

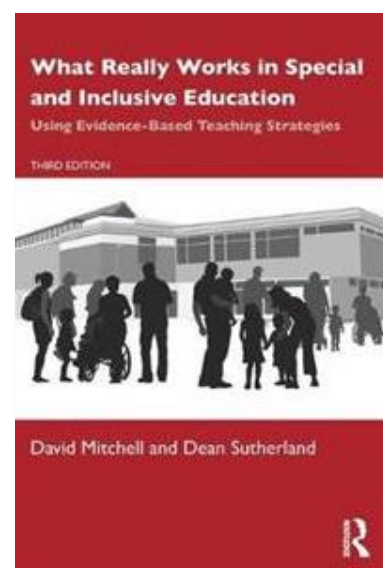
David Mitchell er professor ved University of Canterbury, New Zealand. Han har forsket på inkludering i mange år. De siste årene har han gjort et betydelig forskningsarbeid knyttet til tilpasset opplæring og utjevning av sosiale forskjeller. Han har gitt ut over 200 publikasjoner, hovedsakelig innenfor feltet spesialundervisning og inkluderende opplæring. Mitchell har funnet fram til ti faktorer, som er en forutsetning for

å lykkes med inkluderende opplæring. De ti faktorene er presentert i boka *What Really Works in Special and Inclusive Education*.¹ Boka er oversatt til mange språk, blant annet til dansk.²

Professor John Hattie, forfatter av verket *Visible learning* fra 2009, omtaler Mitchells bok slik:

«Dette er en bok jeg skulle ønske at jeg selv hadde skrevet. Den sammenfatter en enorm mengde litteratur om elever med særskilte behov. Den er håndfast og lettlest, en ressurs som det er godt å ha lett tilgjengelig. Ei fantastisk bok!»

I boka til Mitchell får praktikere en samlet framstilling av en rekke pedagogiske strategier, som kan anvendes i all undervisning. Selv om dette er spesialpedagogiske prinsipper, kan de brukes universelt i en inkluderende sammenheng. Mitchells bok er både ei lærebok og et praktisk oppslagsverk for alle som arbeider med barn og elever.



¹ Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education – using evidence-based teaching strategies, third edition*. Oxfordshire: Routledge.

² Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S. Boka er en oversettelse av andre utgave.

David Mitchells mål med bokprosjektet er å støtte opp om deg som pedagog og bidra til å øke dine muligheter for å lykkes i arbeidet ditt. Dette gjør han ved å presentere den beste, tilgjengelige kunnskapen om hva som kan få elever til å bli så effektive som mulig i sin læring. Mitchell skriver: Når det kommer til stykket, vil effekten av din undervisning bli vurdert ut fra:

- Den merverdien du tilfører elevenes lager av informasjon, begreper, ferdigheter og verdier.
- Hvor selvstendige dine elever er, når de skal lede sin egen læring, nå og i framtida.
- Den grad av tilfredshet, trivsel og velvære du skaper hos elevene.

Mitchell konkluderer med at inkluderende opplæring er en kompleks og kontroversiell tilnærming til opplæring av elever med særlige behov. Hvis den gjennomføres på den rette måten, kan den gi **alle** elever et økt faglig og sosialt utbytte.

Den største risikoen for at man ikke lykkes med inkluderende opplæring, er at den kun innføres delvis, eller at den gjennomføres uten at man spør: Hva er den beste undervisningen denne spesifikke eleven, med sine særlige behov, kan få her og nå?

Oppgaven er å tilby en undervisning som sikrer den beste livskvaliteten for alle elever. Selv om Mitchell mener at inkluderende opplæring i de aller fleste tilfeller er den mest løfterike, anerkjenner han at den kanskje, under visse omstendigheter, likevel ikke er den beste løsningen.

Statped publiserte høsten 2020 en artikkel om Mitchells ti faktorer i skolen.³ Hjemmesiden er redigert i 2022, slik at det nå også er et eget nettsted for Mitchells ti faktorer i barnehagen.⁴

Mitchells ti faktorer er visualisert i en kort tegnefilm, laget på oppdrag av Statped.⁵ I denne filmen møter du Viktor. Du får se hvordan skolen hans har endret praksis, fra at Viktor er alene eller i liten gruppe det meste av skoledagen, til at han undervises sammen med klassen sin og opplever å være en del av klassefelleskapet.

Det vil være lurt å se gjennom filmen før du dykker ned i denne veilederen.



David Mitchells formel

Inkluderende undervisning = V + P + 3T + 2A + S + R + L

V = visjon

P = plassering

3T = tilpassede planer, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning

2A = adgang, aksept

S = støtte

R = ressurser

L = ledelse

³ Statped (2020). [David Mitchells ti faktorer i skolen](http://www.statped.no). På www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022.

⁴ Statped (2022). [David Mitchells to faktorer i barnehagen](http://www.statped.no). På www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022.

⁵ Statped (2020). [Mitchells 10 faktorer for inkluderende undervisning](http://www.statped.no). Film, publisert 16.11.2020. Varighet: 5:57 minutter. Filmen er bestilt av *Inkludering i praksis* i Statped v/prosjektleder Anita Sande.

0.3 Stortingsmelding 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap

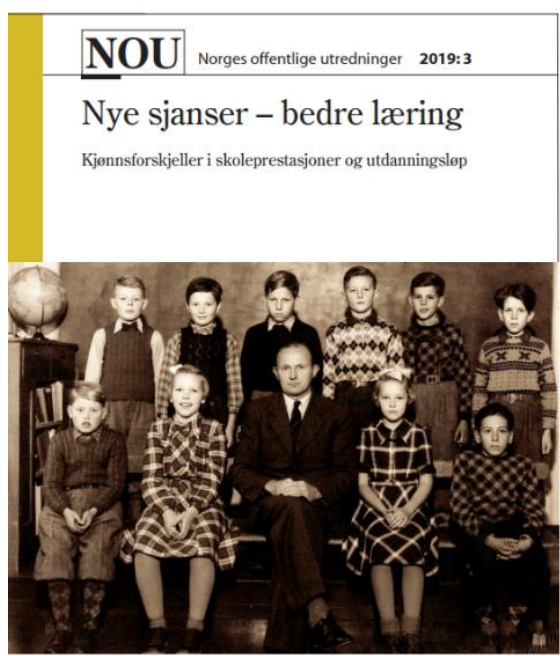
Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap* ble lagt fram 8. november 2019.⁶

Meldingen bygger blant annet på rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl-rapporten) og *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* fra Stoltenberg-utvalget.



Nordahl-rapporten peker på at mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, svært ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefellesskapet, for å få et eget tilbud. Noen er alene med en voksen, mens andre er i mindre grupper. Nordahl-rapporten fremhever også at barn og elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak, altfor ofte opplever at de møter voksne uten relevant kompetanse. Rapporten er klar på at PP-tjenesten bruker for lite tid sammen med barna og elevene. Det foreslås store endringer i utdanningssystemet for å få kompetansen nærmere barna og elevene.⁷

Stoltenberg-utvalgets rapport viser at det er tydelige forskjeller mellom hvordan jenter og gutter presterer på alle nivåer i utdanningssystemet. Gutter er overrepresentert i statistikken over spesialpedagogiske tiltak, de har i gjennomsnitt færre grunnskolepoeng enn jenter, og flere gutter enn jenter fullfører ikke videregående opplæring. Stoltenberg-utvalget foreslår tiltak som skal forbedre tilbudet til alle, både gutter og jenter. De mener tiltak som rettes mot hele elevgruppen, vil gi bedre tilrettelegging for alle elevene.⁸



⁶ Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

⁷ Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo: Fagbokforlaget.

⁸ NOU 2019: 3. *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.

I **Stortingsmelding 6** er det overordnede målet å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap.

Bedre kvalitet på det *ordinære tilbudet* kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn. Samtidig kan bedre kvalitet på den *spesialpedagogiske innsatsen* sikre at barn og unge får en bedre utvikling og lærer mer. Skal kvaliteten bli bedre, er kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet sentrale faktorer.

1. For det første er det helt grunnleggende at alle barnehager og skoler har en **kultur** for inkludering og tidlig innsats. En viktig forutsetning for dette, er god ledelse på alle nivåer i kommunene og hos private barnehage- og skoleeiere. Regjeringen vil dessuten at statlige mål og tiltak for barnehage- og skoleutvikling skal ha inkludering som et grunnleggende premiss.

Hensikten med denne veilederen er at alle barnehager og skoler i Fosen utvikler en sterk kultur for inkludering.

2. For det andre er det behov for mer **kunnskap** om hva som skal til for å lykkes med å endre praksis og gi et godt tilbud til alle barn og elever. Regelverket gir alle barn og unge viktige rettigheter. Flere rapporter og statlige tilsyn viser imidlertid at barnehager, skoler og kommuner ikke alltid ivaretar sine forpliktelser og oppfyller barnas og elevenes rettigheter.

Denne veilederen skal gi alle som arbeider i barnehager og skoler i Fosen et godt utgangspunkt for å øke sin kunnskap om strategier og arbeidsmåter som gir en best mulig opplæring for alle.

3. For det tredje er **kompetanse** avgjørende. Det er allerede mye god kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene, men det er for store variasjoner rundt i landet. Regjeringen varsler i meldingen igangsetting av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, en langsiktig satsing som er særlig rettet mot barnehager, skoler og PP-tjenester.

Fosenregionen har lagt planer for arbeidet med dette kompetanseløftet i barnehager og grunnskoler i årene 2022-2025. Denne veilederen inngår i disse planene.

4. For det fjerde kan vi øke **kapasiteten** i utdanningssystemet ved å organisere arbeidet bedre og bruke kompetansen der den gir størst nytte. Regjeringen vil bygge et lag rundt barna som blant annet inkluderer lærere, spesialpedagogiske ressurser, PP-tjenesten og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Med et sterkere lag rundt barna, elevene og lærerne, kan vi få til gode helhetlige tilbud for alle barn og unge.

Barnehager og skoler i Fosen skal ha sine egne interne støttesystem. For å styrke den tverrfaglige samhandlingen i kommunen, har Indre Fosen og Ørland valgt å bruke BTI-modellen (Bedre Tverrfaglig Innsats). Åfjord og Osen har valgt andre modeller for dette.



Meld. St. 6

(2019–2020)

Melding til Stortinget

Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO



0.4 Inkluderende praksiser i Fosen-skolene. Struktur, roller og oppgaver

Innledning

Langsiktig kompetanseplan for skolene i Fosenregionen for 2021-2024 beskriver hvordan kompetanseutviklingen skal tilpasses behovet i de ulike regionene, kommunene og skolene, og ikke styres ovenfra. Staten bidrar med tilskudd, men kompetanseutviklingen skal være desentralisert. Dette ble forskriftsfestet i 2021, se [Retningslinjer for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring](#).

I kompetanseplanen for skolene i Fosenregionen legges det opp til at skolene i Fosen kan velge mellom fire kompetansespor i planperioden. Kompetansesporene er valgt på bakgrunn av en kartleggingsundersøkelse blant grunnskolelærere høsten 2020 og intervjuer med alle rektorene i Fosen. Kartleggingen viser at det er stor variasjon i ønsker og behov, men de aller fleste er opptatt av kompetansetiltak som støtter opp om arbeidet med å sette fagfornyelsen ut i praksis – herunder overordnet del. Undertema som nevnes av mange, er elevmedvirkning, elevaktiv læring, variasjon i undervisningen, vurderingspraksis, relasjoner, inkluderende praksis og utvikling av profesjonsfellesskapet.

Kompetansepakke

Ett av de fire kompetansesporene er *kompetansepakken for inkluderende praksis*.

- **Målgruppa** for kompetansepakken er alle ansatte i deltakerskolene. Det er opp til skolene å tilrettelegge for dette.
- **Temaene** i kompetansepakken hentes fra David Mitchells ti faktorer for å lykkes med inkluderende opplæring.
- Ei arbeidsgruppe med representanter for skoleeier, skoleledere, PPT-ledere, tillitsvalgt og utviklingspartnere fra NTNU har – i dialog med ungdomsrådene i kommunene – lagt en **plan** for faglig innhold og innretning av kompetansepakken.
- Oppdraget er å lage en digital **veileder**, der det legges ut fagartikler og lenker til forelesninger som kan brukes i profesjonsfellesskapene på skolene. Siden Indre Fosen kommune har utarbeidet en veileder for inkludering som bygger på David Mitchells ti faktorer for inkluderende opplæring, valgte arbeidsgruppa å bruke denne veilederen som hoveddokument i kompetansepakken.

Kompetansepakken har en **varighet på to og et halvt år**. I løpet av denne perioden legges det opp til

- Åtte **fagsamlinger** for ressursgruppene ved deltakerskolene og PP-tjenestene (to hele og seks halve dager). Første fagsamling er onsdag 30. november 2022.
- Skolebasert jobbing i **refleksjonsgrupper** på deltakerskolene. Arbeidet på skolen ledes og koordineres av skolens **ressursgruppe**.

Det vil være **forarbeid** i forkant av samlingene (teori) og **mellomarbeid** (praktiske oppgaver) mellom samlingene.

Fagsamlinger

På de åtte fagsamlingene presenteres forskning og strategier knyttet til de ti faktorene til Mitchell. Øvingsoppgaver og mellomarbeid fram mot neste samling presenteres også.

Den første fagsamlingen har hovedtema **Visjon**, som er den første av Mitchells ti faktorer for å lykkes med inkluderende praksis. På den første fagsamlingen deltar **alle ansatte** ved de skolene som har valgt å delta i kompetansepakken.

Tema for de tre påfølgende samlingene er **faktor 6** (Aksept), **faktor 5** (Tilpasset opplæring) og **faktorene 2 og 7** (Plassering og Adgang – fysisk og fleksibelt læringsmiljø).

Med unntak av den første samlingen, er det skolenes ressursgrupper som deltar på fagsamlingene. Skolene må delta med minst like mange medlemmer i fagsamlingene som det er refleksjonsgrupper på skolene.

Skolens ressursgruppe

Skolens ressursgruppe ledes av rektor. De andre deltakerne kan være lærere, avdelingsledere, representanter fra andre yrkesgrupper på skolen og ev. ansatte fra PPT. Medlemmene i skolens ressursgruppe deltar på alle kompetansepakkens fagsamlinger, og fungerer som gruppeledere i skolens refleksjonsgrupper. Som gruppeleder kan det også være mulig å benytte PPT.

Refleksjonsgrupper på skolen

Skolene i Fosen er ulike i størrelse, og arbeidet i refleksjonsgruppene på skolene kan organiseres fleksibelt. Noen ganger kan det være naturlig å jobbe med mellomarbeidet i hele personalgruppa, mens det andre ganger kan være aktuelt å jobbe gruppevis.

Refleksjonsgruppene består av rundt åtte ansatte fra samme skole. Gruppelederne sitter i skolens ressursgruppe.

Det lages øvingsoppgaver til alle temaene som det skal jobbes med i løpet av skoleåret.

Gruppenes jobb er å reflektere over egen praksis med utgangspunkt i de enkelte øvingsoppgavene. Gode beskrivelser fra mellomarbeidet på skolene vil legges inn i inkluderingsveilederen som eksempler på god praksis.

På møtene i refleksjonsgruppene vil det være en kort gjennomgang av teori knyttet til tema fra fagsamlingen med en tilhørende øvingsoppgave. Det skal jobbes med øvingsoppgaven i daglige situasjoner mellom hvert møte i refleksjonsgruppa, og alle må regne med å bruke noe tid på egen refleksjon og forberedelse til neste samling.

Gruppelederen har først og fremst i oppgave å lede grupperefleksjonen. Gruppelederen sørger for at deltakerne får presentert sine erfaringer med øvingsoppgaven for det gjeldende temaet. Hensikten er å få gruppa til å reflektere sammen. Gruppeleder skal bidra til at å skape et positivt og «ufarlig» klima preget av respekt og trygghet, slik at det blir greit for alle å dele sine erfaringer. Leder er også den som presenterer teori og oppgaver som skal gjennomføres mellom hver samling.

Rektor har ansvar for at alle ansatte følger opp de oppgavene som utviklingsarbeidet krever. Rektor kan være med i refleksjonsgruppene som observatør eller deltaker. Det er rektors ansvar å sørge for god tilrettelegging, slik at alle gis mulighet til å delta på de planlagte aktivitetene.

Fagstoff

For aktuelt fagstoff og teori henvises det til ulike kapitler i inkluderingsveilederen. Under de ulike øvingsoppgavene vil det være tips om aktuell litteratur som vil gi inspirasjon og hjelp i arbeidet med oppgaven.

1 Visjon

David Mitchells første faktor for å lykkes med inkluderende opplæring, er at barnehagen eller skolen har en felles visjon om inkludering, og at alle forplikter seg til å handle ut fra denne. Visjonen om inkludering uttrykkes gjennom de holdningene du som leder, lærer eller pedagog viser, men også i alt fra innholdet i kommunens overordnede dokumenter til hva som skjer i friminuttene på skolen eller i barnehagens frilek. Visjoner om inkludering finner vi både i internasjonale konvensjoner og i norske lover og planverk, blant annet i Rammeplan for barnehagen fra 2017 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.



1.1 Mitchell om visjon

Mange barnehager og skoler har visjoner som inneholder ord man forbinder med inkludering. Fine visjoner skaper i seg selv ikke et inkluderende leke- og læringsmiljø. Det er nødvendig at personalet reflekterer sammen rundt hva det betyr i praksis. Slik kan fine ord bli til holdning og handling.

Dette kapitlet gir bakgrunnsstoff for å kunne jobbe fram en visjon om inkludering i våre barnehager og skoler. Deres felles forståelse av hva inkludering innebærer, hvordan dere mener at barnas og elevenes synspunkter skal komme fram, og hva slags menneskesyn dere har, vil ha betydning for hvilke visjoner og mål dere har for arbeidet.

Vi har tatt med et eksempel fra den svenske kommunen Essunga, som i 2007 foretok en helomvending. De tok da i bruk Mitchells ti faktorer for inkluderende opplæring, uten å være klar over akkurat det. De ansatte i skolene i Essunga kommune startet sitt omstillingsarbeid med å lage en visjon, et klart bilde av hva de ønsket å oppnå. Den visjonen de var enige om å arbeide fram mot, var at alle elever skulle bli vinnere i egne liv, ut fra sine forutsetninger.

David Mitchells visjon for arbeidet med inkluderende opplæring, er å anerkjenne og respektere menneskenes forskjellighet og jobbe for å forbedre livskvaliteten for alle.

Det er barnas livskvalitet dette handler om.

1.2 Regelverket om inkludering, medvirkning og retten til å bli hørt

1.2.1 Barnekonvensjonen

FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale som gir barn og unge under 18 år et særskilt menneskerettighetsvern. Den gir barna de samme grunnleggende rettigheter, uansett hvem de er og hvor de bor. Alle stater som har sluttet seg til barnekonvensjonen, må følge det som står der. Norge sluttet seg til barnekonvensjonen i 1991, og siden 2003 har den vært en del av norsk lov, **med forrang over andre lover** gjennom menneskerettsloven.

Barnekonvensjonen består av tre deler. Den innledende delen sammenfatter prinsippene som konvensjonen bygger på. Den er ikke juridisk bindende. Det er derimot artiklene som man finner i del 1. Innledningen er likevel viktig, fordi den har betydning for hvordan de 54 artiklene i barnekonvensjonen skal tolkes. Det er i del 1, om barnets rettigheter, vi finner de fire generelle prinsippene om

- ikke-diskriminering ([artikkel 2](#))
- barnets beste ([artikkel 3](#))
- retten til liv og utvikling ([artikkel 6](#))
- barnets rett til å bli hørt og gi uttrykk for sin mening ([artikkel 12](#))

Barns rett til å bli hørt – og hensynet til barnets beste – følger også av [Grunnloven § 104](#), og formålet til barnehageloven ([§ 1, andre ledd](#)) og opplæringsloven ([§ 1-1, siette ledd](#)).

Artikkel 12 i barnekonvensjonen gir barn en rett til å uttale seg om alle forhold som berører dem ut fra alder og modenhet. I all saksbehandling som gjelder barn, skal du undersøke hva som er barnets syn. Du skal tillegge barnets synspunkter behørig vekt i forhold til barnets alder og modenhet. Barn har ingen plikt til å uttale seg, men skal få muligheten. Det må legges til rette slik at innhenting av barnets synspunkter ikke oppleves som en byrde for barnet. [kommentar om barns rett til å bli hørt](#). Et utvalg av disse anbefalingene er satt inn i tekstboksen til høyre.

1.2.2 Barns rett til medvirkning

Barns medvirkning i barnehage og skole handler om at alle barn skal bli hørt og ha mulighet til å påvirke sin egen barnehage- og skolehverdag. Det finnes ingen snarveier til god medvirkning, men du kommer langt med systematisk arbeid over tid og en klar intensjon om å lykkes. Medvirkning i form av å bli hørt, få bidra og oppleve at man har verdi, fremmer både helse, trivsel og læring.

Medvirkning i barnehagen

Barnehagene skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan delta aktivt i og få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, se [barnehageloven § 3](#) og

Indre Fosen ungdomsråd sier:
- Medvirkning er å bli sett og tatt på alvor. Det gjør en forskjell at vi er med og bidrar. Medvirkning er å ha innflytelse.
Medvirkning i form av å bli hørt, oppleve at man har verdi og få bidra, fremmer både helse, trivsel og læring.

Barns rett til å bli hørt (FNs barnekomite):

107. I all undervisningssammenheng, herunder i tidlig barndom, skal barna læres opp til å spille en aktiv rolle i et deltakende læringsmiljø. (...)

109. Medvirkning fra barna er helt nødvendig for å kunne skape et sosialt klima i klasserommet som stimulerer til samarbeid og gjensidig støtte, noe som er en forutsetning for barnesentrert interaktiv læring. (...) Komiteen ser positivt på opplegg der elevene i større grad gir hverandre undervisning og veiledning.

110. En stabil medvirkning fra barna i beslutningsprosessene kan oppnås gjennom bl.a. klasseråd, elevråd og elevrepresentasjon i skolestyret og utvalg, der de fritt kan gi uttrykk for sine meninger om utviklingen og implementeringen av skolepolitikk og atferdskodekser. Disse rettighetene må lovfestes, slik at man ikke er avhengig av godvilje fra myndigheter, skoler og rektorer for å få dem gjennomført.

rammeplan for barnehagen.⁹ Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen.

Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov.

Ifølge rammeplan for barnehagen¹⁰ skal barnehagen tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder.

Medvirkning i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Leken er barnehagens viktigste sosialiseringsarena. For noen barn vil barns medvirkning innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.

Elevmedvirkning

I overordnet del av læreplanverket kapittel 1.6¹¹ står det at skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.

Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg.

Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. Se også det som står om elevmedvirkning i [kapittel 3.1](#) i overordnet del av læreplanverket (tekstboksen til høyre).

Overordnet del av læreplanen sier i kapittel 3.1:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger.

⁹ Utdanningsdirektoratet (2017). [Rammeplan for barnehagen, 4. Barns medvirkning](#). På [www.udir.no](#).

¹⁰ Utdanningsdirektoratet (2017). [Rammeplan for barnehagen, 7. Barnehagen som pedagogisk virksomhet](#). På [www.udir.no](#).

¹¹ Utdanningsdirektoratet (2018). [Overordnet del av Læreplanverket, 1. Opplæringens verdi grunnlag](#). På [www.udir.no](#).

Å styrke elevmedvirkningen i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen, handler om å **skape økt motivasjon** for læringsarbeidet. Men det handler også om å **styrke barnrettighetsperspektivet**, fordi barns rett til å bli hørt, er forankret i barnekonvensjonen – både som en selvstendig rettighet og som ett av fire grunnleggende prinsipp. De grunnleggende prinsippene er bærebjelkene i den internasjonale konvensjonen om barns rettigheter.

Opplæringsloven sier eksplisitt i [§ 9 A-8](#) at elevene skal få ta del i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø. Det er også regulert særskilt at elevene skal høres før det fattes vedtak om spesialundervisning, se opplæringsloven [§ 5-4](#). Den sakkyndige vurderingen om behovet for spesialundervisning skal så langt det er mulig, utformes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, og det skal legges stor vekt på deres syn.

1.2.3 Elevråd og ungdomsråd

I opplæringsloven [§ 11-2](#) står det at alle skoler skal det for årstrinnene 5-7 og 8-10 være et elevråd med representanter for elevene. Elevrådet skal fremme elevenes fellesinteresser på skolen og arbeide for å skape et godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med forslag i saker som gjelder elevenes nærmiljø.

Forskrift til opplæringsloven [§ 1-4a](#) sier at alle elever skal ha tid og mulighet til arbeide med saker knyttet til elevdemokrati og medvirkning i opplæringen. Arbeidet må være godkjent av skolen.

Et medlem av undervisningspersonalet på skolen skal hjelpe elevrådet med å fremme elevenes interesser og deres arbeid for å skape et godt lærings- og skolemiljø.

Kommentar

Det er vesentlig at den som er elevrådskontakt, arbeider systematisk med opplæring i demokrati, og hjelper elevene, slik at de kan få gjennomslagskraft i arbeidet med å skape et godt lærings- og skolemiljø. Rektor har et spesielt ansvar for å sørge for at rett person pekes ut til å være elevrådskontakt, og til å følge opp elevrådskontaktens arbeid. Elevrådskontaktene i kommunen bør kurses regelmessig.

Analyser av elevrådsarbeid viser at elevene som deltar i elevråd, får erfaringer og ferdigheter som styrker opplæringen for demokratisk medborgerskap.¹² Elevrådene fungerer som en arena for arbeid med skole- og læringsmiljø. Elevrådene mangler imidlertid formaliserte retningslinjer som gir rett til medvirkning. Elevrådsarbeidet begrenses ved at de kun får så mye medbestemmelse som skoleledelsen ønsker å tilby dem. Elevrådsarbeidet kan gi elevene inntrykk av at politisk deltakelse er byråkratisk, og dermed skape avmakt. Elevrådet i norsk skole i dag kan derfor, ifølge Martine Harjo, i relativt liten grad sies å fungere som en arena for skoledemokrati.

Indre Fosen ungdomsråd sier:

- Elever skal ikke bestemme alt på skolen, men for at elevene på en skole skal få reelt ansvar og reell innflytelse, må de ansatte dele ansvar og makt med elevene. Elever som deltar i et møte hvor alt egentlig blir bestemt av voksne, for eksempel deltakelse i SU, medvirker ikke. Hvis skolen arrangerer en turdag for å bedre et skolemiljø, uten å snakke med elevene på forhånd, så er ikke det medvirkning. Men hvis elevene får bli med å bestemme hva de skal gjøre for å få et bedre klassemiljø, er det medvirkning og gir bedre trivsel. Elevene er en stor uutnyttet ressurs i arbeidet med å skape trygge skolemiljøer og gode rammer for læring. Når elever involveres i planlegging og beslutningsprosesser på en systematisk måte, får vi miljøtiltak med større effekt, et mer inkluderende skolemiljø og arbeidsmåter som øker læringsutbyttet.

¹² Harjo, M. (2019). *Elevråd, demokrati og medborgerskap*. Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk. Universitetet i Oslo

Ungdomsråd

Kommuneloven stiller krav om at hver kommune skal opprette et ungdomsråd eller et annet medvirkningsorgan for ungdom, se [§ 5-12](#). Rådet har rett til å uttale seg i alle saker som gjelder ungdom. Ungdomsrådet settes sammen av elevrådsrepresentanter fra 8.-10. trinn ved alle grunnskolene og representanter fra videregående skole. Indre Fosen ungdomsråd er ett av ungdomsrådene på Fosen som de siste årene har engasjert seg sterkt i arbeidet med inkludering og elevmedvirkning.

1.3 Eksempler på god praksis

1.3.1 Ti bud for medvirkning

Indre Fosen ungdomsråd har formulert ti bud for medvirkning:

1. Lag et system rundt elevmedvirkning.
Det er viktig å lage et system rundt elevmedvirkning, så det ikke blir tilfeldig eller spontant.
2. Bruk et felles språk.
Bli enig på skolen om hva dette innebærer.
3. Det skal gi mening.
Medvirkningen må være reell, lærerne må mene det og ikke bare gjøre det for å gjøre det.
4. Skal skje både faglig og sosialt.
5. La det skje på elevenes premisser.
6. La oss bli tatt med tidlig i prosessene.
7. Evaluer – var dette bra medvirkning?
Skap en dialog.
8. La det bli en holdning, ikke en arbeidsmetode.
9. Sett av tid til medvirkning.
Det er en investering for fremtiden.
10. GI OSS ORDET, VI E ITJ PÅ JORDET.

Indre Fosen ungdomsråd sier:

- Demokrati og medborgerskap er et av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, og temaet skal gi eleven kunnskap om hvordan demokratiet fungerer. Siden det står i barnekonvensjonen og i fagfornyelsen, er det utrolig viktig at dette blir gjort i praksis. Norge er et foregangsland, men vi er langt ifra i mål.

- Vi er 21 % av Norges befolkning som ikke har stemmerett. Derfor må vi medvirke på andre måter.

- Det er bare vi som vet hvordan det er å være ungdom i dag, og det er vi som skal ta over Norge. Det at kommunen bruker oss i inkluderingsarbeidet, har gitt en dominoeffekt. Elev- og ungdomsmedvirkning er opplæring i hvordan vi skal tenke og handle. Det styrker demokratiet på mange måter. Demokratiets største trussel er at folk slutter å bry seg.

1.3.2 Utvikle en lærende barnehage

I **Akrobaten barnehage** ledes arbeidet med å utvikle seg som en lærende barnehage, gjennom gode strukturer for innhenting av refleksjoner og aktiv jobbing med visjon og felles barnesyn. Ansatte bidrar i dette arbeidet gjennom aktiv observasjon på egen avdeling. Observasjonene tas inn i månedlige refleksjonsmøter. Her knyttes refleksjonene opp mot ny teori og det banes vei for endret praksis. Allerede god praksis løftes fram. Gjennom god ledelse – som bygger opp en kultur med stor trygghet, der alle blir sett og verdsatt for den de er – lykkes barnehagen med å skape en inkluderende praksis for ALLE barn. I ansattgruppa modellerer de også hvordan barna skal ivaretas – ved at de voksne behandler hverandre med trygghet og respekt.

Barnehagen har lekende læringsmiljø som fokusområde. En del av prosjektet er å definere hva som er et godt lekemiljø. For å finne ut av dette, tilegner de seg ny teori om hva som er lek, og ser hva rammeplanen sier om lek. De observerer på avdeling og tar dette med som grunnlag for refleksjoner på refleksjonsmøter og avdelingsmøter. Når praksisfeltet møter teorien, utvikler de seg videre og tar stilling til hvilke tiltak de skal sette inn i barnegruppa.

Du kan lese mer om hvordan ledelsen i Akrobaten barnehage jobber med å bli en lærende barnehage i **faktor 10** (ledelse).

1.3.3 Essunga kommunes helomvending



Essunga kommune ligger nord-øst for Göteborg, og er en kommune med rundt 5 700 innbyggere.

Da Essunga kommune – med Nossebro skole i spissen – foretok en pedagogisk helomvending i 2007, benyttet de en arbeidsmetode som til forveksling likner på Mitchells ti faktorer for inkluderende opplæring. De gjorde dette flere år før Mitchells ti faktorer var allment kjent.

Helomvendingen

Situasjonen i Essunga kommune var slik våren 2007: Antallet elever med spesialundervisning var stort og økende (25 prosent av elevene fikk hele eller deler av sin undervisning utenfor den ordinære klassen). De mest sårbare elevene ble plukket ut av klassene og inn i spesialundervisningsgrupper. Det var flere skolevegrere, og kommunen hadde ingen plan for å få disse tilbake i skolen. Det var mange barn skolen ikke lyktes med, men man tenkte likevel at Essunga kommune hadde en velfungerende skole. Man fant alltid en årsak utenfor skolen som forklaring på hvorfor man ikke lyktes.

Ungdomsskolen i Essunga kommune var i 2007 rangert på 287. plass av Sveriges 289 ungdomsskoler med hensyn til faglige prestasjoner. Tre år seinere, i 2010, ble skolen rangert på 3. plass blant Sveriges ungdomsskoler. Hele framgangen skyldtes at de gikk over til en inkluderende opplæring.

De dårlige resultatene man oppnådde i Essunga kommune våren 2007, kom som et sjokk på alle som jobbet i skolen. Motivasjonen for å gjøre endringer var sterk. De stilte spørsmålet: Kan det være måten vi organiserer undervisningen på, som er årsak til de dårlige resultatene? For å finne svar på dette, sammenfattet ledelsen forskningslitteratur om spesialpedagogikk i små hefter. Disse ble lest og drøftet i grupper for å finne ut hva andre har tenkt om dette spørsmålet. Konklusjonen ble at man bestemte seg for å legge ned alle skolens spesialundervisningsgrupper allerede fra høsten 2007. Alle ressursene fra spesialundervisningsgruppene ble overført til klasserommet. Foreldrene ble orientert, og de støttet reformen – med forsikring om at deres barn ville få større utbytte gjennom den inkluderende opplæringsformen, enn de hadde hatt i de små spesialundervisningsgruppene.

Tydelig visjon, mål og retningslinjer

Målene man satte seg i Essunga kommune i 2007, var slik:¹³

Visjon:

- Alle elever skal bli vinnere i sitt eget liv etter sine forutsetninger.

Mål:

- Alle elever skal klare målene.
- Alle skal lykkes i klasserommet.
- Alle skal være inkludert.

Deler av professor Peder Haug sitt foredrag under Statpedkonferansen i 2020, handler om den helomvendingen Essunga kommune foretok i 2007. Foredraget synliggjør koblingen til Mitchell.¹⁴

For å nå visjonen og målene, ble man i Essunga enige om denne måten å tenke og arbeide på:

Elevens framgang – skolens ansvar.

- Skifte fokus fra å plukke ut til å plukke inn.
- Elevdialog. Vi må spørre elevene hva de ønsker. De vet hvordan de vil ha det, for at det skal fungere.
- Ligge et skritt foran.
- Individuelt blikk på alle elever.
- Tilby alle elever hjelp.

Evaluer innsatsen – ikke eleven.

- Tidlig innsats.
- Følg elevenes kunnskapsutvikling nøye, gjennom screening og tester.
- Ta elevene på fersk gjerning når de gjør noe riktig. Det fungerer alltid godt. Snu fra skjenn til skryt av det som er bra.
- Forsterkningspedagogikk. Diplomer av alle slag. Barna blir stolte. Let etter ting som barna gjør bra.
- Tett oppfølging av det tiltaksprogrammet man følger. Ikke la tingene flyte.

Alle skal lykkes i klasserommet.

Essunga har bare én ungdomsskole, og dermed ingen skoler å sende de elevene til, som de ikke lykkes med. Det er skolen selv som må håndtere alle elevene. Det er de glade for.

- To lærere i klasserommet.
 - Lærerne samarbeider om forberedelse, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Dette må det finnes tid til.
- Rask omfordeling av ressurser utfra behov.
- Støtte både lærere og elever i klasserommet.
- Struktur og forutsigbarhet.
 - Alle elever har glede av struktur, og noen er helt avhengige av det. Essunga ligger over gjennomsnittet i Sverige i andel elever med autismspekterforstyrrelser. Det fordrer ekstra god struktur.
- Startblokk.

¹³ Essunga kommun (2016). *Att göra en synvända*. Forelesning for deltakere fra Sør-Trøndelag på studietur ved Högskolan i Borås 20.01.2016.

¹⁴ Haug, P. (2020). *«Er spesialundervisninga så elendig som ein vil ha det til?» – Kva som skal til for å lukkast med ein inkluderande fellesskule*. Foredrag under Statpedkonferansen 2020. Foredraget ligger på YouTube og på www.statped.no. Nettsiden sist oppdatert 17.01.2022.

- Elevene vet hva de skal jobbe med, hva som er målet med timen, hva som blir hjemmeleksen etc.
- Kunnskapsfokus.
 - Tydelige målformuleringer.
 - Tidlig innsats.
 - Felles innstilling: «Skolen er viktig!»
 - Felles refreng: «Vi vet at du kan, vi vet at du vil, og vi kommer aldri til å gi oss.»
 - Foresattes rolle.
- Vi støtter alle elever.
 - Individrettet støtte legges til tidspunkt der klassen likevel deles.
- Elever som risikerer å ikke nå målene, tilbys:
 - Ekstra treningsøkter (i stedet for å kalle det spesialundervisning).
 - Leksehjelp i og etter skoletid.
 - Intensive skoletilbud i feriene.

Høye forventninger til både lærere og elever.

- Alle elever vil og kan lykkes på skolen.
- Alle lærere kan utvikle seg.
- Tydelige beskrivelser av mål.
- Tett oppfølging av elevens kunnskapsutvikling.
- Eleven styrer sin egen læring i nært samspill med sin lærer.

Kollegalæring.

- To pedagoger med komplementære kompetanser i klasserommet.
- Felles diskusjoner og drøftinger i ansattgruppa utfra aktuell forskning.
- Pedagogiske drøftinger med vekt på det som skjer i klasserommet.
- Alle lærer av alle.
- Våg å mislykkes.

Helhets- og livsperspektiv.

Lykkes eleven på skolen, øker forutsetningen for å lykkes også utenfor skolen.

- Vi støtter elevene både i deres sosiale og kunnskapsmessige utvikling.
- Relasjonelt perspektiv.
- «Vi-skole».
- Laget rundt eleven: helsesykepleiere, spesialpedagoger, PPT-ansatte, kommunepsykolog, fastlege og rektor.
- Regelmessig samvirke mellom rektor og leder for helsetjenesten.
- Sommersatsing.

1.3.4 Spørreundersøkelse på skolene om inkludering

Høsten 2018 svarte 677 elever fra Indre Fosen (5.-10. trinn) på følgende spørsmål:

1. Hva betyr inkludering for deg?
2. Er det situasjoner du ikke føler deg inkludert?
3. Er det viktig å føle seg inkludert? Hvorfor?
4. Hva er det som gjør at du føler deg inkludert?
5. Hva gjør du for å inkludere andre?

Spørreundersøkelsen gikk i regi av Indre Fosen Ungdomsråd. De ønsket å gå ut med en slik undersøkelse, for å få greie på hva barn og ungdom selv mener om inkludering. Undersøkelsen var ett av flere bidrag fra ungdomsrådet i modellkommuneprosjektet Inkludering på alvor. Da ungdomsrådet gikk gjennom alle besvarelsene, fikk de en overraskelse. Kun en håndfull elever nevnte faglig inkludering i sine svar. Sosial inkludering var det viktigste for det store flertallet. Elevenes svar viser at inkludering for dem betyr å føle seg velkommen og bli invitert, å bli tatt med i leken og fellesskapet, både i skolehverdagen og på fritida. Dette gjelder også på sosiale medier. For de aller fleste handler inkludering om å bli sett og satt pris på som den man er. Mange av svarene fra spørreundersøkelsen er presentert i ungdomsrådets inkluderingsbok.¹⁵



¹⁵ Indre Fosen Ungdomsråd (2021). *Inkluderingsboka*. På www.indrefosen.kommune.no. Indre Fosen kommune.

1.3.5 Inkluderingsbok

Indre Fosen ungdomsrådet publiserte høsten 2021 sin bok om inkludering, med tekster og illustrasjoner laget av elever ved grunnskolene i kommunen. Alle elever ble invitert til å skrive eller illustrere hvordan det oppleves å være inkludert i fellesskapet på skolen.

Inkluderingsboka inneholder inkluderingstips fra elevene og fra superhelten Sara Super,¹⁶ dikt, illustrasjoner og foto, og en rekke korte og litt lengre tekster om hvordan utenforskap påvirker hverdagen og trivselen på skolen, og hvordan ting kan falle på plass når man er en naturlig del av fellesskapet. Flere av tekstene trekker også fram hvor lurt det er å spørre voksne om hjelp når man ikke har det trygt og godt på skolen.

Sara Supers inkluderingstips er utformet som plakater som er hengt opp på skolene. Tipsene til Sara Super viser seg å appellere, særlig til de yngre barna.

UTENFOR RINGEN
Ser du noen som ikke spiser med noen, når dere har matpause?

Hei! Ikke alle har noen å spise mat sammen med. Matpausen er en fin mulighet til å bli godt kjent med klassekameratene dine! Jeg utfordrer deg til å invitere noen inn i ringen!

MINE TIPS

- #1 Si hei og smil
- #2 Spør: "Vil du spise med meg?" Det er enklere enn du tror!
- #3 Å spise i lag "gjør mer" enn fag
- #4 Bestem deg for å finne ut noe nytt om klassekameratene

#1

#2

#3

1.3.6 Felles menneskesyn

Menneskesynet ditt forteller noe om hvordan du ser på og handler overfor dine medmennesker – det være seg barna i barnehagen, elevene på skolen, barnas foreldre eller de du jobber sammen med.

I prosjektet Inkludering på alvor i 2018-2020 utarbeidet oppvekstsektoren i Indre Fosen kommune et felles menneskesyn. Dette ble skriftliggjort etter en relativt lang medvirkningsprosess, der alle virksomheter deltok.

For å bidra til et inkluderende lokalsamfunn og en inkluderende barnehage, skole og arbeidsplass, må du ha menneskesynet langt framme i bevisstheten:

- Alle er like mye verdt.
- Alle trenger trygghet, tilhørighet, vennskap, forståelse og omsorg.

ALLE ER LIKE MYE
VERDT

ALLE ØNSKER Å LÆRE	ALLE TRENGER TRYGGHET, TILHØRIGHET, VENNSKAP, FORSTÅELSE OG OMSORG	ALLE HAR RETT TIL Å BLI SETT OG HJØRT
ALLE TRENGER Å OPPLIVE MENING OG MESTRING	ALLE ØNSKER HJELP NÅR NOE ER VANSKELIG	ALLE TRENGER AT DET STILLES FORVENTNINGER OG KRAV TIL DEM

¹⁶ Inkluderingshelten Sara Super ble til etter en idé i Indre Fosen Ungdomsråd. De ønsket sin egen superhelt, som kunne hjelpe med tips og triks i situasjoner der ekskludering lett kan oppstå – for å forhindre at noen føler seg utenfor ringen. De lyste ut en navnekonkurranse blant grunnskoleelever på Fosen, og fikk inn over 200 forslag. Martin Leander Rokseth og Svein Erik Bredesen foreslo begge Sara Super. Hanna Meyer tok oppdraget med å tegne Sara Super.

- Alle har rett til å bli sett og hørt.
- Alle ønsker å lære.
- Alle trenger å oppleve mening og mestring.
- Alle trenger at det stilles forventninger og krav til dem.
- Alle ønsker hjelp når noe er vanskelig.

1.3.7 Enkle visjoner

Fosnaheim naturbarnehage utviklet en visjon for sitt arbeid i 2010. Dette var et samarbeid mellom foreldre og ansatte i barnehagen. Visjonen er fortsatt levende:

«Fosnaheim: Fri og framsynt. Lykkelige barn i naturlige omgivelser».

Mælan skole og Stjørna idrettslag har samme visjon:

«Sammen blir vi bedre!»

En slik felles visjon forplikter hele lokalsamfunnet til å ta vare på hverandre og samarbeide. Skolen har et årshjul for aktiviteter som ansatte, elever og foresatte gjennomfører for å nå visjonen.

1.3.8 Verdigrunnlag

I **Fagerbakken barnehage** er verdigrunnlaget nedfelt i barnehagens årsplan. Med utgangspunkt i bokstavene i **FAGERBAKKEN**, har de formulert det de synes er viktig i det pedagogiske arbeidet med barna.

Frilek – gi tid og rom for barnas lek.

Anerkjennelse – se barnet og ta deres følelser på alvor, og sette seg inn i barnas perspektiv.

Glede – glede og humor skal prege vår hverdag.

Empati – bidra til at barna kan gjenkjenne og respektere egne og andres følelser og reaksjoner, og evne til å vise medfølelse.

Relasjoner – skape positivt samspill mellom barna, og barn–voksne. Det er alltid den voksne som er ansvarlig for å skape en god relasjon til barnet.

Barndom – legge til rette for at barndommen i barnehagen oppleves som meningsfull for barna, med den sjølstyrte leiken i sentrum.

Aktiviteter – gi barna varierte og gode opplevelser og aktiviteter som gir utfordringer og mestring ut fra barnas forutsetninger.

Kreativ – voksne som tilretteleggere og bidrar til aktiviteter som tar vare på og utvikler barnas egen skaperevne.

Kommunikasjon – lytte til barna og vise interesse for deres kroppsspråk/signaler og innspill, prøve å tolke og benevne det vi opplever sammen.

Engasjert – vise interesse for det som barna er opptatt av, og være deltakende i barns samspill og aktiviteter ut fra barnas behov og forutsetninger.

Nærhet – vise omsorg og kjærlighet for det enkelte barnet.

1.3.9 Definere hva inkludering betyr for oss

I **Fevåg barnehage** betyr inkludering:

- Alle er med i det sosiale felleskapet.
- Synliggjøre mangfoldet.
- Trygghet og omsorg.
- Respekt.

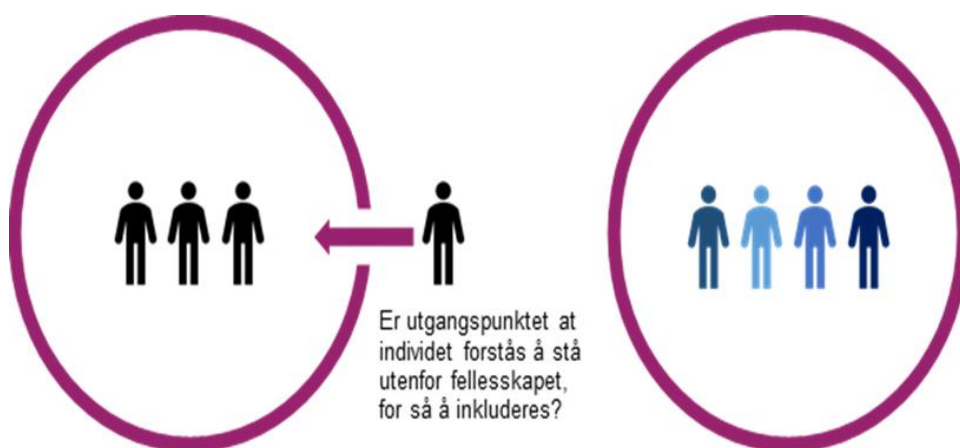
- Tilpasset opplæring.
- Universell utforming.
- Likeverd.
- Framsnakk.
- Positiv innstilling.
- Aksepter og godta ulikheter.
- Aktiv lytting.
- Se mennesket.
- Delta i lek.
- Anerkjennelse.
- Se mangfold som en ressurs.
- Verdier og holdninger.
- Alle voksne har et ansvar.
- Medvirkning – sett, møtt og forstått.
- Gode rollemodeller.

1.4 Forskning om inkludering, medvirkning og retten til å bli hørt

1.4.1 Hva er inkludering?

I et inkluderende læringsmiljø har **alle** sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet.¹⁷

Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Å verdsette mangfold er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. I et slikt læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte. Høyre side av figuren nedenfor illustrerer en inkluderende holdning, der alle er forskjellige, men likevel hører hjemme i fellesskapet.



Figur: Jørn Østvik, Statped

Inkludering innebærer at alle har en opplevelse av sosial tilhørighet, og at det pedagogiske tilbudet er tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger.

Inkludering er å legge til rette for

- fysisk tilgang til klassens eller gruppas fellesskap,
- deltakelse i læringsaktiviteter,
- deltakelse i det sosiale fellesskapet,
- mulighet til å bidra inn i fellesskapet,
- mulighet til å si sin mening om egen opplæring,
- sosialt og faglig læringsutbytte for alle.

Inkludering er et viktig utdanningspolitisk prinsipp som er nedfelt både i internasjonale erklæringer og konvensjoner, og i nasjonale styringsdokumenter for barnehage og skole.

Inkludering kan beskrives som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte.

- **Fellesskap** innebærer tilgang til sosialt fellesskap med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet i eget nærmiljø.
- **Deltakelse** er en toveis prosess, og handler både om å bidra inn i fellesskapet, og samtidig ta imot fra fellesskapet.
- **Medvirkning** innebærer mulighet til å bli hørt og til å påvirke egen situasjon.
- **Læringsutbytte** handler om at alle skal gis mulighet til faglig og sosial læring og utvikling.

¹⁷ Statped (2020). [Hva er inkludering](https://www.statped.no). På www.statped.no. Sist oppdatert 13.11.2020. Tekst og figurer i dette kapitlet er hentet fra denne nettartikkelen.

1.4.2 Inkluderingsbegreps tre dimensjoner

Inkludering kan også forklares med utgangspunkt i tre ulike dimensjoner, som hver for seg beskriver viktige sider ved inkludering.

1. Den **fysiske/organisatoriske** dimensjonen handler om hvordan opplæringen er organisert. Det å ha fysisk og organisatorisk tilgang til fellesskap med andre, er en viktig side ved inkludering, og av stor betydning for den enkeltes mulighet til å delta i læringsfellesskapet.
2. Den **sosiale** dimensjonen ved inkludering handler om hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en reell mulighet til å være del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende.
3. Den **faglige/kulturelle** dimensjonen ved inkludering handler om hvorvidt alle gis tilgang til faglig læring og utvikling på måter som gir mening for den enkelte. Kulturell deltakelse vil si å delta i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre, f.eks. i gruppeoppgaver, stasjonsundervisning eller prosjektarbeid.

1.4.3 Inkluderings objektive og subjektive side

Inkluderingsbegrepet kan også deles inn i en **objektiv** og en **subjektiv** side:



Figur: Sven Nilsen ¹⁸

Den objektive siden ved inkluderingsbegrepet handler om **hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt** med tanke på både fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering, og hvordan de ansatte ser på og vurderer læringsmiljøet ut fra disse tre dimensjonene.

Det at læringsmiljøet er lagt til rette slik at alle kan delta, betyr ikke nødvendigvis at barnet eller eleven opplever det slik. Den subjektive siden ved inkluderingsbegrepet handler nettopp om **den enkeltes opplevelse av læringsmiljøet**. Det å etterspørre og lytte til barnets og elevens opplevelse, er av stor betydning om vi skal ivareta den subjektive siden ved inkludering.

Inkludering i lys av modellen over vil innebære å etterspørre barnets og elevens subjektive opplevelse, både av organiseringen, det sosiale miljøet, og den faglige siden ved læringsmiljøet. Dette skal så inngå i en vurdering av barnets beste, slik det er beskrevet i Barnekonvensjonens [artikkel 12](#).

1.4.4 Inkluderingsbegrepet som politisk idé

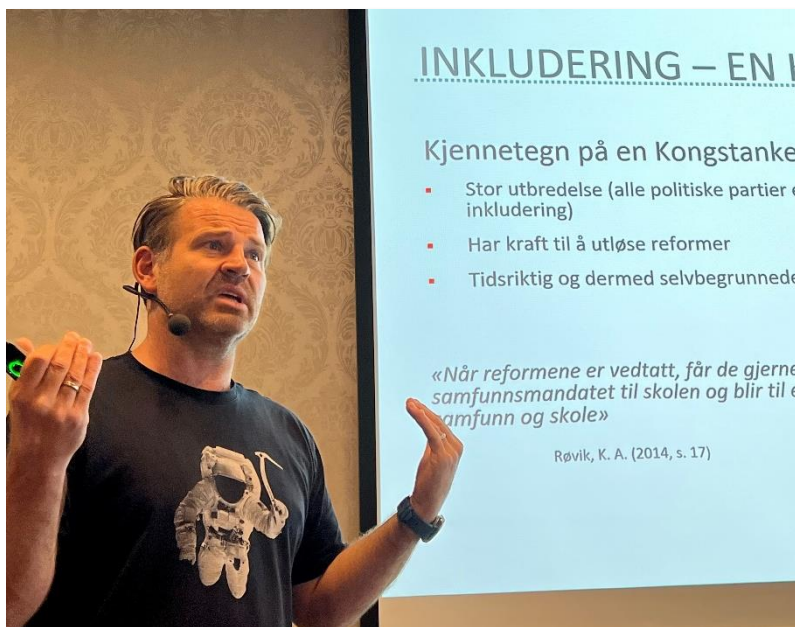
Noen av begrepene som brukes i offentlige styringsdokumenter, kan karakteriseres som masteridéer eller kongstanker. Slike masteridéer kjennetegnes blant annet ved at de har stor utbredelse, og at de er tidsriktige og dermed selvbegrunnende. I Kristian Øens artikkel om

¹⁸ Nilsen, S. (2017). *Å møte mangfold og utvikle fellesskap*. I Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd,¹⁹ hevder Øen at inkluderingsidealet er en slik masteridé, som i flere tiår har vært sentral i den norske utdanningsdiskursen. Han spissformulerer at det er like umulig å være mot inkludering, som det er å være mot fred. Det at man oppfatter inkludering som noe selvsagt, kan ha sine fordeler. Men det vil også kunne gi utfordringer når inkluderingsbegrepet skal diskuteres. Det kan fort bli slik at alle bare tilsynelatende er enige om hva dette handler om, og at man ikke konkret kan gjøre rede for hva man legger i begrepet. Faren er da stor for at man diskuterer svært ulike fenomenen.

Øen skriver videre at en teori som tar sikte på å beskrive inkludering som fenomen, ikke kan fange opp alle tenkelige aspekter ved fenomenet. Vi må derfor bestemme oss for hvilke parametere teorien skal bygges rundt. På den ene siden kan en slik teori være sterkt forenklet og dermed bli konkret og anvendelig for praksisfeltet. Hvis teorien er for forenklet, er det fare for at den ikke tar opp kompleksiteten i fenomenet den søker å beskrive. Bli teorien for omfattende, kan den bli altoppslukende og gi liten støtte for konkrete tiltak. Det finnes ingen samlende og entydig definisjon på hvordan inkludering skal forstås, eller hva en inkluderende praksis innebærer. Begrepene «inkludering» og «inkluderende praksis» vil derfor forstås forskjellig fra skole til skole og fra lærer til lærer, skriver Øen.

Et annet dilemma er at inkluderingsbegrepet er politisk skapt, mens det er skolens ansatte som har ansvar for å realisere det. Det er derfor ikke overraskende at avstanden til praksisfeltet har betydning for hvor positiv man er til en inkluderende praksis. Selv om lærere generelt sett stiller seg positive til inkludering, ser det ut til at velviljen blir større jo større avstand man har til elevene. Dette betyr, litt forenklet, at avdelingsledere og rektorer, eksterne veiledere (PPT, Statped) og ansatte ved universiteter og høyskoler gjerne er mer positive til inkludering enn lærerne. Grunnen til dette er nok at inkludering er «enklere sagt enn gjort».



*Kristian Øen foreleser på Fosennettverket 28. april 2022.
Foto: Finn Yngvar Benestad.
Gjengitt med tillatelse.*

¹⁹ Øen, K. (2021). [Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd](#). Utdanningsnytt.no 11.12.2021.

1.4.5 Ulike definisjoner av inkludering

I Stortingsmelding 6 står det at inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever opplever at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utforming av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever.²⁰

Indre Fosen kommune

Ansatte og ledere i Indre Fosens kommunes oppvekstsektor har utformet sin definisjon av inkludering:

Inkludering bygger på prinsippet om likeverd og handler om at alle mennesker skal regnes som del av et fellesskap. Hver enkelt skal respekteres uavhengig av funksjonsnivå og kjønn, sosial og økonomisk bakgrunn, seksuell orientering og religion.

I barnehager og skoler betyr dette at den enkelte skal oppleve tilhørighet i fellesskap med jevnaldrende. Opplæringen skal være tilpasset evner og behov – slik at hver og en opplever mestring og utvikler seg både menneskelig og faglig.

Utdanningsdirektoratet

Inkludering i barnehagen

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling.

Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnehagens viktigste sosialiseringarena er leken. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.²¹

Inkludering i skolen

Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs.

Skolen skal gjennom ulike arenaer gi alle elever mulighet til å utvikle seg og til å lære. Opplæringen skal bidra til at alle elever kan delta aktivt i fellesskapet, lytte til innspill fra medelever og anerkjenne hverandre for det hver enkelt bidrar med. Faglig og sosial læring påvirker hverandre. En grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elever føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap.²²

Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene.

Læringsmiljøsentret

²⁰ Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

²¹ Utdanningsdirektoratet (2017). Rammepplan for barnehagen. [Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte](https://www.udir.no). På www.udir.no, sist endret 01.08.2017.

²² Utdanningsdirektoratet (2021). [Tilpasset opplæring. Inkludering](https://www.udir.no). På www.udir.no, sist endret 06.05.2021.

Inkludering i skolefritidsordningen

Kjernen i inkludering er å øke alle barns mestring, utvikling og deres muligheter for å medvirke i fellesskapet. Det handler om at barn får delta ut fra sine forutsetninger.

Grunnverdier som anerkjennelse spiller en viktig rolle. Målet er å styrke barna gjennom å dekke behovet for å:

- *Bli elsket og verdsatt uavhengig av hva de gjør, eller hvem de er.*
- *Erfare at deres kunnskap, kompetanser og egenskaper blir etterspurt og verdsatt i sosiale fellesskap.*
- *Høre til i sosiale og kulturelle fellesskap.*

Inkludering handler også om de voksnes holdninger, verdier og kunnskap om barn og mellommenneskelige relasjoner. Inkludering er en kontinuerlig prosess, og må hele tiden være en «ledestjerne» eller et mål som dere jobber bevisst med. Det krever lederskap og samarbeidskultur.

Inkluderende praksis krever tilrettelegging ut fra den enkeltes behov. Det kan være fysisk tilrettelegging, bedre tid til aktiviteter, voksenstøtte i lek med andre barn eller gode rutiner ved overganger mellom aktiviteter. Når dere planlegger aktivitetene i SFO, må inkludering av alle barn være en rettesnor. Barn med særskilte behov kan ha større behov for forutsigbarhet, og det kan være vanskeligere å delta i lek.²³

Nasjonalt kunnskapssenter om utviklingshemming

Når Stortingsmelding 6 understreker at alle barn skal ha en naturlig plass i fellesskapet, mener man **alle barn**, uten unntak. Det bærende idealet for utdanningspolitikken er at barn med utviklingshemming skal kunne vokse opp med sine jevnaldrende og kunne delta på de samme arenaer som alle andre barn og unge.

Virkeligheten er ikke slik i dag. Barn med utviklingshemming deltar i barnehager og grupper sammen med andre barn uten utviklingshemming eller andre funksjonsnedsettelse. Dette endrer seg når barna begynner på skolen. Elever med utviklingshemming sluses ut av den ordinære skolen ved de store overgangene i skoleløpet. På barnetrinnet er det nærmere 40 prosent av disse elevene som er utenfor vanlig klasse. Dette tallet øker til nærmere 60 prosent i ungdomstrinnet og 85 prosent i videregående skole.

Skolen har vansker med å leve opp til inkluderingsidealet. Kostnaden ved å være forskjellig – å ikke strekke til skolens krav – faller på den utviklingshemmede elev og ikke på tilrettelegging i den vanlige klassen i en ordinær skole.²⁴

²³ Utdanningsdirektoratet (2021). [Å inkludere alle](#). Støttmateriell til rammeplanen for SFO. På www.udir.no. Sist oppdatert 09.06.2021.

²⁴ Nasjonalt kunnskapssenter om utviklingshemming (2019). [Inkludering – om å skape en drakultur](#). På www.naku.no. Sist oppdatert 29.01.2019.

1.4.6 Samtaler med barn og unge

Barnas stemmer kommer fram på mange måter. For å forstå barnet, trenger du tid og oppmerksomhet:

- Gjennom samtale med barn, foreldre og barnehagen/skolen.
- Gjennom observasjon av barnets kroppslige, emosjonelle og verbale uttrykk.
- Gjennom lek og estetiske uttrykk.

Å lytte til barns stemmer betyr at du er opptatt av hva barn bringer på banen, og prøver å få tak i barnas fortellinger. Også stemmen til de barna som ikke har et verbalt språk, skal fram. Det gjelder å finne barneperspektivet – å lete etter ståsted og relasjoner.²⁵

En samtale mellom voksne og barn kan skape tillit og trygghet, men også det motsatte. Barnekomiteen sier at all kommunikasjon, der voksne spør om barns synspunkter, f.eks. i en mobbesak, skal være:

- åpen og informativ,
- frivillig,
- basert på respekt,
- relevant,
- barnevennlig,
- inkluderende,
- godt forberedt og utført av voksne med kompetanse i å snakke med barn,
- sikker og sensitiv, slik at risikoen for negative hendelser på grunn av barnets medvirkning i saken, reduseres,
- etterrettelig.

1.4.7 Forskning på Essunga kommune

Forskerne Elisabeth Persson og Bengt Persson ved Høgskolan i Borås satte i 2010 i gang et forskningsprosjekt i Essunga kommune med følgende formål:

- Identifisere og analysere faktorer av betydning for den økede måloppnåelsen.
- Følge to årskull gjennom videregående opplæring.

Forskerne beskriver utviklingsarbeidet på skolen slik:

- Man hadde et sterkt insitament for forandring.
- Man kartla virksomheten og gjennomførte en grundig analyse av det pedagogiske arbeidet.
- Man la alle sine tradisjoner på bordet og prøvde å se hva man ville legge bort. Man utfordret både synlige og usynlige tradisjoner. Et eksempel på en slik tradisjon var at man alltid fant en årsak utenfor skolen som forklaring på hvorfor man ikke lyktes.
- Man våget å se på en omfordeling av ressursene. Politikerne var tydelige på at man ikke mistet noen ressurser, men at man heller ikke fikk en ekstra krone. Politikerne blandet seg



²⁵ Åmot, I. (2019). *Barnehagebarns stemme i sakkyndighetsarbeidet*. Foredrag under fagdag i regi av Statsforvalteren i Trøndelag 28.08.2019.

ikke inn i hvordan man skulle forandre skolen. Der hadde de full tillit. De ville ha rektors innrapportering oftere enn tidligere.

Hvis man gjennomfører endringer med ekstra ressurser, får man ingen varig endring. Med en gang ressursene tar slutt, går man tilbake til den gamle måten å jobbe på.

I Essunga kommune gjorde de endringsarbeidet helt på egen hånd, uten følgeforskning og uten faglig eller økonomisk støtte. De satte seg ned og lette på universitetenes hjemmesider og fant faglitteratur der, som var anbefalt for studentene. De hadde én konsultasjon med en person fra svensk Statped, og dette ga dem styrke til å gå videre.

Avgjørende faktorer

Komplementære kompetanser.

Lærer nummer to var ekspert på noe annet enn lærer nummer en. Da unngikk man konkurranse.

De tidligere spesialgruppene kaltes Oasen. Men her var det elever med mange ulike problemer, og med en lærer som kanskje ikke var ekspert i det faget vedkommende skulle undervise disse elevene i.

Autoritativ ledelse.

For å gjennomføre en så stor endring, må man ha en leder som våger å være leder. Én rektor fikk ansvar for å lede hele prosessen. Man beholdt tjenestefordelingen og det pedagogiske lederskapet i skolen.

Man ga lærerne anledning til ikke å bli med på toget på første stasjon. Men på tredje stasjon måtte alle være med. Etter en stund sa lederen fra: Nå er det ingen ting mer å diskutere. Det er inkludering og økt måloppnåelse som er målet. Visjon: Alle elever er vinnere i sine egne liv, alle lykkes i klasserommet, alle skal inkluderes.

Målene ble gjentatt og gjentatt. Høye forventninger til alle, både ansatte og elever. Elevene har tatt dette med seg inn i videregående opplæring.

Forskningstilknytning og vitenskapelig forankring.

Skolen begynte med å lese Bengt Perssons bok «Elevers ulikheter : och specialpedagogisk kunskap»,²⁶ og fulgte de rådene de fikk der. Det var en kurv på hvert arbeidsrom, der bøkene lå. I 2010/2011 var bøkene helt utslitt. Lærerne tapetserte personalrommet med sitater og henvisninger til litteratur.

Spisset kompetanseutvikling.

Politikerne hadde satt opp en lang liste med mål. Den listen kan dere kaste, sa oppvekstsjefen. Det er kun to mål vi vil jobbe med de nærmeste årene: Inkludering og økt måloppnåelse. De lagde en langsiktig kompetanseutviklingsplan, med både lang og kort tidshorison, og for både videreutdanning og etterutdanning.

Skolen og sosialtjenesten.

Nært samarbeid mellom skolen og sosialtjenesten i kommunen, med samme person som er både oppvekstsjef og sosialsjef. Nossebro er en stor skole i en liten kommune. Oppvekst- og sosialsjefen har tett kontakt med skolen, og kjenner elevene. Forskeren fulgte elevcoachen på lågstadiet (fra førskolan til steg 5) i ett år. Elevcoachen jobber 50/50 i skole og sosialtjenesten. Hun sjonglerer godt mellom de to posisjonene. Forebygger skolevegning.



²⁶ Persson, B. (2019). *Elevers ulikheter : och specialpedagogisk kunskap*. Fjerde og omarbeidet utgave. Stockholm: Liber.

Oppfølgingsstudier tre år seinere

Forskerne fulgte elevene som gikk ut av Nossebro skole i 2010 og 2011 i tre påfølgende år. Alle elever følges statistisk, men Elisabeth Persson har også intervjuet et representativt utvalg på ti elever fra hvert av årskullene (på hhv. 76 og 60 elever). Elevene var spredt på mange videregående skoler i Sør-Sverige.

Forskernes funn fra arbeidet med avgangskullene fra Nossebro skole, er omtalt i boka «Inkludering och måluppfyllelse».²⁷

Resultatene fra undersøkelsene viser at elevene fra disse avgangsklassene:

- fullfører videregående skole i større grad enn landsgjennomsnittet,
- har en høyere andel som kan komme inn på universitet og høyskoler enn gjennomsnittet,
- etablerer seg bedre på arbeidsmarkedet enn landsgjennomsnittet.



²⁷ Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Dybdeintervju med elever fra Essunga

Dybdeintervju med de ti elevene fra hvert avgangskull, ga mange interessante funn. Her er et lite utvalg uttalelser fra elevene. Persson har gruppert dem under tre overskrifter:²⁸

1. Trygghet, tiltro og tillit

Man visste att lærerna hadde bestemt seg for at nå skulle det bli bra, och då försökte man ju bidra med lite också. A1

Lärarna i Nossebro ga mig energi för att arbeta. A3

De visste vad de skulle säga och ville verkligen att vi skulle lyckas. Då blev det mer att jag vill visa nu att jag kan det här så att han blir nöjd. Så blev det väl mer att man, ja ansträngde sig lite extra. Man ville inte, vad heter det, misslyckas för dem, ja, man ville inte att de, man vill att de ska vara nöjda. B6

Sista tiden i nian där så var vi till och med ett gäng som träffades extra bara för att plugga på prov. För att få så bra resultat som möjligt. Så vi träffades liksom extra på vår fritid. Det var ganska ovanligt liksom. Det var, om man nu får kalla det för en kultur så var det ganska, liksom ganska konstigt, för det var inte så många som hade gjort det innan. Det hade jag aldrig gjort liksom. Träffat kompisar för att plugga. Det hade jag aldrig gjort i hela mitt liv innan. B5

2. Verdier og normer

I sexan så hade de något som hette Oasen. Men det tog de bort, sedan när de skulle göra den här drastiska åtgärden. Så då skulle de lärarna vara med i klassen istället. Så man fick vara med där. Man fikk lære sig en mycket enklare nivå när man var nere i Oasen. Så då fikk man samma nivå som de andra men med mer hjelp istället. Det tyckte jag var bättre. Så som det var i sexan när vi var nere i Oasen, då tror jag inte att jag hade klarat nationella proven och det. Jag klarade ju det som hon lade fram, läraren. Det som var för den gruppen. Men sedan ifall jag skulle tävla eller vad man ska säga med en i klassen då skulle ju den vinna överlägset. Om jag hade varit kvar på Oasen så hade jag nog inte klarat nationella i nian. A2

Hon var en i klassen och hon var en av alla andra. Hon skulle räknas som alla andra. Jag hoppas och tror att hon fikk all hjälp men hon behandlades som oss andra. A8

Jag hade nog ingen sådan i min klass. Så jag har inga referenser till det direkt. A9

Vi hade ingen som var i vår klass. B1

Vi hade ju ingen som gick där i vår klass så jag vet inte hur det var. A1

3. Relasjoner

Spørsmål: Du funderar ju mycket förstår jag, om du tänker efter, vad var det som var så speciellt då med Nossebro?

Jag tror det var lärarna. För de var, duktiga var de. De var mer än lärare. Det var som en storebror, som man inte träffade så ofta kanske. Halvt bara kännande storebror. Som man såg upp till och lyssnade på. L

²⁸ Persson, E. (2016). *Inkludering och hög måluppfyllelse – går det att förena?* Forelesning for deltakere fra Sør-Trøndelag på studietur ved Høgskolan i Borås 20.01.2016.

1.5 Øvingsoppgaver om visjon og inkludering

1.5.1 Utvikle en visjon for inkludering

Denne oppgaven er det første mellomarbeidet i kompetansepakken *Inkluderende praksiser*. Også virksomheter som ikke er med i denne satsingen, bør jobbe med denne oppgaven.

Oppgave

1. Beskriv kjennetegn på inkluderende praksis. Hvordan jobber vi på vår skole for å bli en skole som har disse kjennetegnene?
2. Hvilket elevsyn preger skolen vår? Er det skriftliggjort? Hvordan sikrer vi at alle ansatte jobber i tråd med skolens elevsyn?
3. Hvordan medvirker elevene, gjennom det daglige skolearbeidet og innenfor rådsstrukturen, til å utvikle skolens læringsmiljø i retning av en inkluderende skole?
4. Inviter refleksjonsgruppene, elevrådet og FAU i prosessen med å utforme en visjon for skolen. Visjonen skal vise at vår skole er en skole som har som mål at alle skal være inkludert i, og bety noe for, fellesskapet med sine jevnaldrende. Beskriv prosessen fram til ferdig visjon.
5. Beskriv også hvordan dere vil arbeide for at visjonen «setter seg» i skolekulturen, at den forankres i organisasjonen.
6. Hvilke mål og delmål må vi ha for arbeidet i denne to-års perioden, slik at vi ved prosjektets slutt kan si at vi lyktes i arbeidet med kompetansepakken?

Støttmateriell

- Omtalen av **faktor 1** i denne veilederen inneholder mye stoff knyttet til utarbeidelsen av en visjon.
- Det anbefales særlig å studere eksemplet fra Essunga kommune, som gjorde en helomvending fra ekskludering til inkludering, og den forskningen som ble gjort i etterkant av forskerne Persson og Persson.
- Det kan være lurt å lese det som står i **faktor 10** om «Utviklingsarbeid og endringsprosesser» og «Fixsens rammeverk for implementering» når dere arbeider med denne oppgaven, særlig spørsmål 6.

For deltakere i kompetansepakken Inkluderende praksiser vil det til denne oppgaven lages et oppdragsbrev, der det står noe om hvordan det skal jobbes med oppgaven, hva som skal leveres inn og hvilke tidsfrister som gjelder.

1.5.2 Barns medvirkning i barnehagen

Ifølge rammeplanen skal barnehagen ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov.

Oppgave

1. Hvordan forstår vi i vår barnehage begrepet barns medvirkning?
2. Hva gjør vi når barns medvirkning utfordrer planene våre?
3. Hvordan sikrer vi at alle barn får erfare å ha innflytelse på det som skjer i barnehagen?
4. Hvordan kan vi være bevisste på barnas ulike uttrykksformer for å sikre barns medvirkning?

Disse refleksjonsspørsmålene er hentet fra www.udir.no.

1.5.3 Barnehagens arbeid med likestilling og likeverd

Rammeplanen sier at barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial

status, språk, religion og livssyn. Barnehagen skal motvirke alle former for diskriminering og fremme nestekjærlighet.

Det heter også i rammeplanen at personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling.

Oppgave

1. Hva legger vi i vår barnehage i begrepene likestilling og likeverd, og hvordan jobber vi med dette i praksis?
2. Hvordan jobber vi med våre holdninger for å fremme likeverd og likestilling?
3. Hvordan jobber vi med å motvirke alle former for diskriminering i vår barnehage?
4. Hvordan jobber vi med å fremme nestekjærlighet blant barn og voksne i barnehagen?

Disse refleksjonsspørsmålene er hentet fra www.udir.no.

1.5.4 Trene på samtaler med barn og unge

Nettstedet <https://www.snakkemedbarn.no/> inneholder et godt, interaktivt tilbud med veiledning til å gjennomføre gode, inkluderende samtaler med barn og unge.²⁹ Det er ressursentrene om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) som står bak nettstedet. For å bli dyktig til å stille åpne spørsmål, må du øve. Opplegget inneholder simulerte samtaler med barn, slik at du kan øve deg på å gjøre det trygt nok for barn å fortelle sin historie. Dette er det spesielt viktig å tenke på når et barn kan være utsatt for vold eller overgrep, men også i vanskelige mobbesaker.

Dette er primært en oppgave hvor du skal trene på samtaleteknikk. Følg kommunens retningslinjer for identifisering og oppfølging av sårbare barn og unge, dersom du gjennom ditt arbeid blir bekymret for et barn.

Nettstedet krever nettleseren Chrome.

Oppgave

1. Gå sammen med de andre på teamet ditt. Hver for dere gjennomfører dere en samtale med ett av barna på dette nettstedet. Velg den samme personen, f.eks. Thea 12 år.
2. Alle noterer ned det de erfarer underveis, og hvor de ev. blir bedt om å rykke tilbake for å velge en annen og åpner type spørsmål.
3. Ikke gi dere før alle har fullført samtalen med det barnet dere ble enige om å velge.
4. Del med hverandre erfaringene dere gjorde underveis.
5. Bli enige om hva dere vil ta med dere videre i hverdagen.
6. Etter tre uker prøver dere igjen – gjerne med den samme personen.
7. Legg merke til om dere kom raskere fram til målet denne gangen.



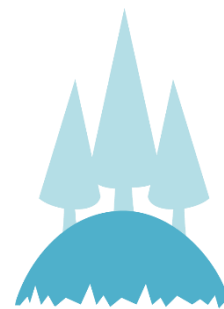
Thea 12 år

Thea var aktiv i idrett, men har nå sluttet. Venninnene hennes har fortalt deg om en bekymring de har rundt Thea.

²⁹ RVTS (2022). Nettstedet [Snakke med barn](https://www.snakkemedbarn.no/). På <https://www.snakkemedbarn.no/>.

2 Plassering

Mitchells andre faktor for å lykkes med inkluderende opplæring, er plassering. I inkluderende læringsmiljøer har alle tilgang til jevnaldrende i sitt lokale læringsmiljø. Det er ikke tilstrekkelig at barna/elevne er plassert fysisk på samme sted. Det må også legges til rette for lek, læring og sosial deltakelse i fellesskapet.



2.1 Mitchell om plassering

Mitchell konkluderer med at inkluderende praksis er en kompleks og kontroversiell tilnærming til undervisning av barn med særlige behov. Men hvis den gjennomføres på den rette måten, kan den gi **alle** elever et økt faglig og sosialt utbytte.

Den største risikoen for at man ikke lykkes med inkluderende opplæring, er at den gjennomføres uten at man spør: Hva er det beste dette spesifikke barnet, med sine særlige behov, kan tilbys her og nå?

Mitchell anbefaler at det pedagogiske tilbudet for barn med ekstra læringsbehov, organiseres fleksibelt. Mye av tida kan brukes sammen med hele avdelingen eller klassen. Så kan noe tid brukes i grupper med ulikt ferdighetsnivå, og noe tid i grupper med likt ferdighetsnivå, men med individuell oppmerksomhet.

Mitchell nevner ikke opplæring i én til én-situasjoner, men snakker om å gi barnet og eleven individuell oppmerksomhet innenfor fellesskapets rammer. I barnehagen betyr det at vi skal jobbe for at barna, i så stor grad som mulig, leker og lærer sammen med andre barn. På mindre skoler kan det være vanskelig å sette sammen grupper med likt ferdighetsnivå. Sosialt er det heller ikke en god løsning for barnet, om det stadig skal forholde seg til nye elevgrupper med yngre barn, selv om de utviklingsmessig ligger nærmere barnet.

2.2 Regelverk om plassering

2.2.1 Rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne – utdanning

Norge ratifiserte i 2013 FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (forkortet CRPD). Konvensjonen utdyper hvordan menneskerettighetene skal sikres for funksjonshemmede. Kjersti Skarstad gir i en artikkel i Kunnskapsbanken en introduksjon til konvensjonen, og forklarer kort tjenesteyteres rolle i arbeidet med å sikre funksjonshemmedes menneskerettigheter.³⁰

I artikkel 24 i FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne³¹ erkjenner partene at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning uten diskriminering og på basis av like muligheter. Partene skal sikre et **inkluderende utdanningssystem** på alle nivåer. Dette skal ta sikte på at menneskets potensial, verdighet og egenverdi utvikles fullt ut, at respekten for menneskerettighetene, de grunnleggende friheter og det menneskelige mangfold styrkes, og at mennesker med nedsatt funksjonsevne får utvikle sin personlighet, sine anlegg og sin kreativitet, så vel som sine psykiske og fysiske evner, fullt ut.

For å virkeliggjøre disse rettighetene skal partene sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne, ikke stenges ute fra obligatorisk og gratis grunnskoleundervisning på grunn av sin nedsatte funksjonsevne. Det skal sørges for rimelig tilrettelegging ut fra den enkeltes behov, og

³⁰ Skarstad, Kjersti (2019). [FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne](https://naku.no). På <https://naku.no>. Sist oppdatert 14.01.2019.

³¹ Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). [FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsatt funksjonsevne \(CRPD\)](http://www.regjeringen.no). På www.regjeringen.no. Sist oppdatert 13.10.2021.

nødvendig støtte, slik at utdanningen blir effektiv og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling – i tråd med **målet om full inkludering**.

2.2.2 Rett til sosial tilhørighet i en gruppe på nærskolen

Prinsippet om inkludering av alle elever kommer til uttrykk i opplæringsloven [§ 8-1](#) og [§ 8-2](#). Alle elever har rett til å gå på den skolen de sokner til (nærskolen), og alle elever har rett til å tilhøre en gruppe. I tillegg til kravet om sosial tilhørighet, kommer kravet om at alle elever skal få muligheter til positiv utvikling uavhengig av bosted, kjønn, kulturell bakgrunn og økonomi.

Reglene slår fast at elevene i deler av opplæringen kan deles i andre grupper etter behov. Slik organisering skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå, etnisk tilhørighet eller kjønn. [§ 8-2](#) gir ikke hjemmel for å ta enkeltelever ut av klassen.

Dersom elever skal få hele eller deler av sin opplæring i interne eller eksterne segregerte smågruppetilbud, må dette først og fremst begrunnes pedagogisk ut fra den enkelte elevs behov. Bestemmelsen må vurderes i forhold til lovens intensjon om tilhørighet i et sosialt fellesskap og retten til å få sin opplæring i en vanlig klasse/gruppe i den ordinære nærskolen. Vanligvis vil en slik organisering omfattes av bestemmelser om spesialundervisning. Det må foreligge en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak etter [§ 5-1](#) om organisering av opplæringen og om innholdet i opplæringen, dersom kompetansemål og innhold avviker fra læreplanen.

2.2.3 Alternative opplæringsarenaer

I 2010 kom Utdanningsdirektoratet med et rundskriv om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen.³² Siste oppdatering av rundskrivet ble foretatt høsten 2020.

Rundskrivet understreker den enkelte elevs rett til å gå i en vanlig klasse og ha sin fulle sosiale tilhørighet der. Dersom eleven skal delta i egne fast organiserte grupper som ikke er en del av undervisningsopplegget for hele klassen, kan dette bare skje gjennom et enkeltvedtak om spesialundervisning. Rundskrivet presiserer at det kun er i deler av en undervisningstime, for eksempel for å lese høyt for en lærer, at man kan ta elever ut av den klassen de tilhører.

Hvis en eller flere elever for eksempel skal ha deler av sitt undervisningstilbud på en gård, er det skoleeiers ansvar å inngå skriftlige avtaler og sørge for at ansvaret for opplegget ligger hos en som har pedagogisk kompetanse. Dette er ikke til hinder for at personer uten godkjent pedagogisk kompetanse, i praksis kan være de som er sammen med eleven. Hvor stor del av undervisningstida dette kan være, må avklares i det enkelte tilfelle. Slike opplæringstilbud må bygge på enkeltvedtak om spesialundervisning.

Organisering av undervisningsopplegg på alternative læringsarenaer som gjelder for hele klassen, og som bare gjelder for en periode, kan gjennomføres uten noen spesielle vedtak. Leirskoledeltakelse blir nevnt som eksempel på dette.

2.2.4 Omdisponering av timer etter 25-prosentregelen

Utdanningsdirektoratets rundskriv 01-2020³³ åpner for omdisponering av inntil 25 prosent av timene i et fag, dersom dette fører til større sannsynlighet for bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Vurderingen må gjøres på individuelt grunnlag og krever en administrativ beslutning, og ikke enkeltvedtak. Beslutningen krever samtykke fra den enkelte elev/foresatte.

³² Utdanningsdirektoratet (2010). [Rundskriv 3-2010. Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen](#). På www.udir.no. Sist oppdatert 18.09.2020.

³³ Utdanningsdirektoratet (2021). [Rundskriv 1-2021, vedlegg 1. Fag og timefordelingen i grunnopplæringen](#). På www.udir.no. Sist oppdatert 22.06.2021.

Omdisponeringen kan bare gjøres til fag som har nasjonal læreplan og på ungdomstrinnet også til programfag til valg (med lokalt fastsatt læreplan). Det er ikke satt noen nedre grense for hvor stort avviket behøver å være eller hvor mange timer det omfatter, i forhold til kravet om individuell opplæringsplan, dersom læreplanen fravikes.

I prinsippet må derfor elever som deltar i et tiltak en dag per uke enten a) ha enkeltvedtak om spesialundervisning og egen opplæringsplan, b) være omfattet av bestemmelsen om omdisponering av inntil 25 prosent av timene, eller så må c) opplæringens mål og innhold i tiltaket være det samme som for basisgruppen/klassen som eleven tilhører.

Bestemmelsen må vurderes i forhold til lovens intensjon om tilhørighet i et sosialt fellesskap og retten til å få sin opplæring i den ordinære hjemmeskolen.

2.3 Eksempler på god praksis

2.3.1 Trening med fysioterapeut

Når **Tungtrø barnehage** får besøk av fysioterapeuten, som skal trene med et barn, er barnet aldri alene med den barnehageansatte og fysioterapeuten. De inviterer alltid med flere barn, slik at fysioterapeuten snakker og leker med alle. Da oppleves treningen mer naturlig for barnet.

2.3.2 Gode spesialpedagogiske opplegg spres raskt til alle

Høgåsmyra barnehage er en stor barnehage, som over tid har opparbeidet seg en god og bred kompetanse på det spesialpedagogiske feltet. Barn med ekstra læringsbehov får ofte hjelpen i små grupper, sammen med andre barn i avdelingen. Foreldre til barn uten ekstra læringsbehov, har gitt tilbakemelding om at de spesialpedagogiske tiltakene barnehagen jobber med overfor barn med ekstra læringsbehov, gjenkjennes i mange hjem. For eksempel har en avdeling arbeidet med sammensatte ord (med bilder), som snø-mann, vann-ski, dør-lås, brann-bil osv. Noen av barna har nå begynt å lete etter sammensatte ord hjemme. Noen grupper har også jobbet med å beskrive ting, som andre kan gjette hva er. Dette er noe barna synes er spennende, og noe de utfordrer foreldrene på.

Barna fanger opp det som skjer i barnehagen og bearbeider det videre på hjemmebane.

2.3.3 Faste plasser i kantina

I kantina på **Mælan skole** har elevene faste plasser for at alle skal være inkludert. Disse faste plassene er bestemt etter at elevene medvirket gjennom en sosiometrisk undersøkelse. Plasseringen rundt bordene ble tilpasset elevenes ønsker – kvalitetssikret opp mot personalets erfaringer og kunnskap om elevene.

2.3.4 Spesialundervisning i klasserommet

Tistedal skole i Halden kommune er en forsterket skole. Det vil si at den også er tilrettelagt for elever med ulike behov for støtte. For at en elev skal ha krav på undervisning i en forsterket avdeling, må eleven ha behov som tilsier at undervisningen må avvike fra læreplanen i alle fag. I 2021 var det ni elever på forsterket avdeling.

Tidligere praksis

Skolen har hatt en lang tradisjon med å skape isolerte grupper som tilbud for elevene med spesielle behov. Hyppig henvisning av elever førte til redusert ansvarsfølelse hos kontaktlærer, fordi elevene med ekstra læringsbehov var plukket ut av klasserommet, og spesialpedagoger hadde overtatt ansvaret. Dette førte også til at det ble mindre grad av tilpasning i klasserommet, og lærerne fikk gradvis redusert sin tilpasningskompetanse. Spesialpedagogene drev i stor grad en «privat praksis» i grupper, løsrevet fra trinnets mål og tema. Klasselærerne hadde generelt liten oversikt over hva spesialpedagogen gjorde, og omvendt. Elevene som ble tatt ut av

klasserommet flere timer i uka, gikk glipp av viktig læring i klasserommet. Alt dette var noe ledelsen ønsket å endre.

Utviklingsarbeid

Skolen innledet høsten 2016 et samarbeid med PP-tjenesten om et utviklingsarbeid, der de ville se på løsninger som kunne ivareta flere elever i klassefellesskapet. Endringen skulle ikke kreve større økonomiske ressurser enn det som ble brukt per august 2016.

Det overordnede målet for prosjektet ved skolen var å omorganisere spesialundervisningen, slik at alle elevene skulle få et større faglig og sosialt utbytte og oppleve at de hører til i et større, lærende fellesskap.

Utviklingsarbeidet er inspirert av David Mitchells evidensbaserte undervisningsstrategier. De første årene valgte skolen å konsentrere seg om disse strategiene: **kooperativ læring** (elevene lærer av hverandre), **kollaborativ læring** (elevene jobber sammen som team), **sosiale ferdigheter** (elevene lærer samhandling med andre), **kognitive strategier** (elevene lærer ulike måter å tenke strategisk på), **hukommelsesstrategier** (elevene lærer å huske mer av informasjonen de får) og **inkluderende opplæring** (undervisningen tilpasses for alle elevene). Strategiene ble prøvd ut i de temaene som klassen uansett skulle arbeide med.

Dagens praksis

Etter tre år er det en tydelig endring i praksis. Fra å være en tradisjonell skole der spesialundervisningen skjedde ute på grupperom bak lukkede dører – der elevene satt alene eller i en liten gruppe med en voksen og jobbet med helt andre ting enn sine klassekamerater – har de nå en skole der alle elevene forteller at de lærer mer, de har fått flere venner, og det er mindre mobbing og større aksept for hverandres ulikheter. De har en skole der elevene hjelper hverandre fram og ser at alle er gode til noe. De ser en liten økning på faglige resultater, men den sosiale og mentale gevinsten for alle elevene er mye viktigere. De er enige om at de aldri skal gå tilbake til tidligere praksis, men fortsette med spesialundervisningen i klasserommet!

For mer informasjon om Tistedal skole kan du sjekke litteraturhenvisningen nedenfor. Artikkelen dette eksemplet er hentet fra, ligger på www.utdanningsforskning.no.³⁴

2.3.5 Inkludering av barn med alvorlig eller langvarig sykdom

Steinvegen barnehage har hatt barn med alvorlig sykdom, som i perioder ikke har kunnet være i barnehagen. Barnet ble inkludert i fellesskapet i barnehagen gjennom at barnehagen blant annet fikk tilgang til en robot som deltok i barnehagens samlinger. Barnet som var syk, fikk delta i samlinger via roboten. Barnehagen innhentet samtykke fra foreldrene til de andre barna, slik at de kunne bruke denne roboten i samlinger. Barnet fikk da oppleve inkludering og samhørighet, selv om barnet ikke var fysisk til stede.

Steinvegen barnehage har tilpasset førskoleopplegget sitt til å være et uteopplegg i perioder da de har hatt barn med stor risiko for å bli smittet av de andre barna, hvis de oppholder seg innendørs. Barnet har da kunnet delta i det ordinære opplegget i barnehagen.

Barnehagen ser at det er kjempeviktig å dra på besøk til barn som i perioder ikke kan være i det ordinære tilbudet, slik at de fortsatt føler seg inkludert i fellesskapet. Da tar en voksen med seg noen få av barnets venner og treffer barnet på hjemmearenaen eller i nærmiljøet.

³⁴ Lande, E. & Pettersen-Solberg, A. (2021). [Spesialundervisning og inkludering i klasserommet](http://www.utdanningsforskning.no). På www.utdanningsforskning.no. Publisert 28.04.2021.

2.4 Forskning om plassering

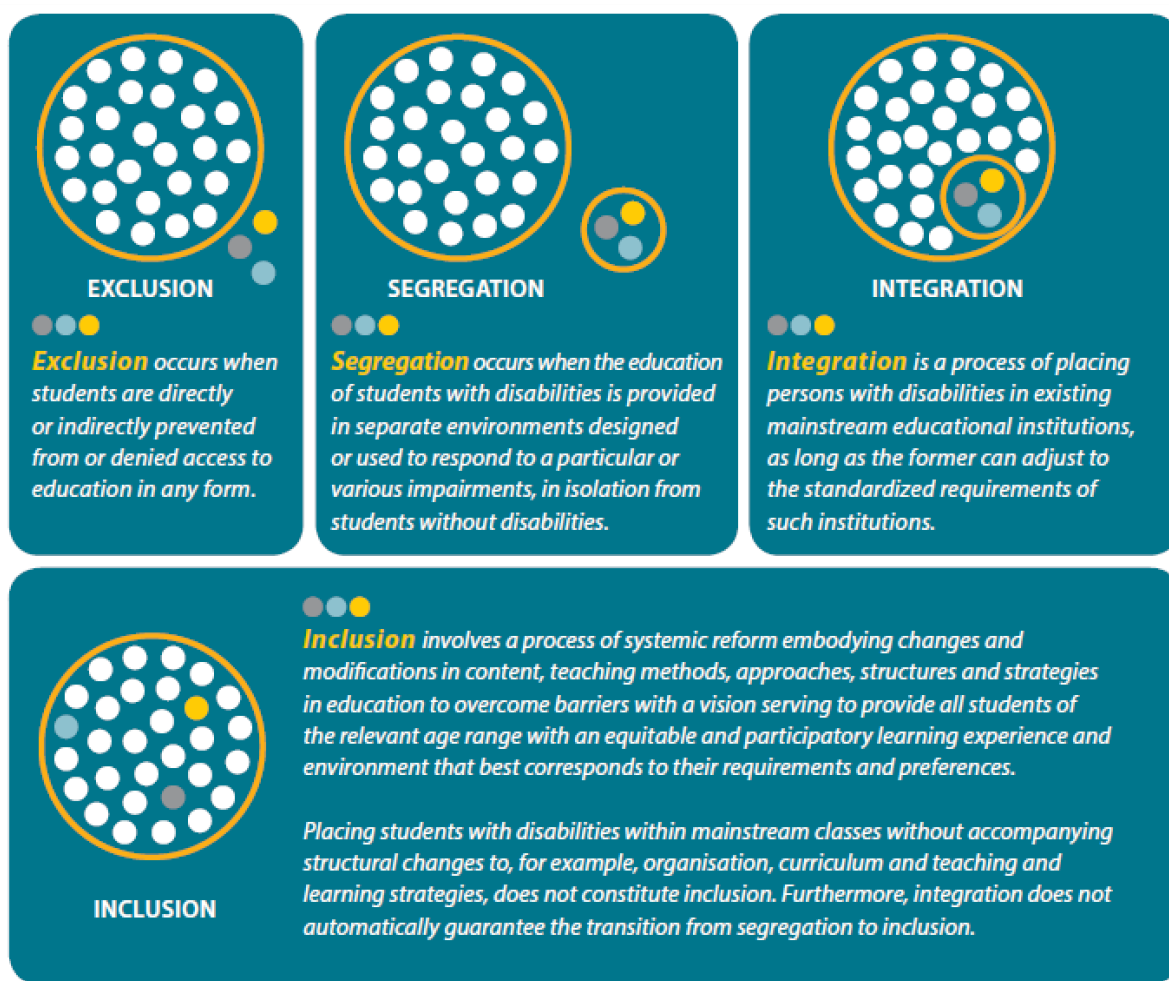
2.4.1 Samlestudie om inkludering i ordinære klasser

Thomas Hehir og hans kolleger publiserte i 2016 en samlestudie om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i ordinære klasser. Samlestudien samler resultatene fra 280 studier i 25 land. Disse studiene viser at opplæring i et inkluderende læringsmiljø, der elevene undervises sammen med den ordinære klassen, gir betydelig lang- og korttidseffekt på den kognitive og sosiale utviklingen til elever med funksjonsnedsettelse. Resultatene varierer fra den ene undersøkelsen til den andre, men et overveldende flertall av studiene rapporterer om signifikant økt læringsutbytte for elever som undervises sammen med resten av klassen. Få eller ingen studier viser svakere læringsutbytte som følge av inkluderende praksis. Studiene viser også at medelever uten ekstra læringsbehov profitterer på å få opplæringen sammen med elever med funksjonsnedsettelse. Forfatterne konkluderer med at inkludering bør være normen for elever med funksjonsnedsettelse.³⁵

2.5 Øvingsoppgaver om plassering

2.5.1 Forskjellen på ekskludering, segregering, integrering og inkludering

Studer figuren nedenfor. Den er hentet fra samlerapporten til Thomas Hehir m.fl. om inkluderende opplæring for alle.



³⁵ Hehir, T., Pascucci, S., Pascucci, C. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Massachusetts: Harvard Graduate School of Education, i samarbeid med Abt Associates.

Oppgave

1. Notér ned kjennetegn på ekskludering, segregering, integrering og inkludering av barn og elever med ekstra behov for støtte, slik de er beskrevet i figuren.
2. Hvordan stemmer disse kjennetegnene med din forståelse av begrepene? Hva kommer fram i beskrivelsene i figuren, som du tidligere ikke har tenkt på?
3. Drøft med dem du jobber sammen med på teamet, i avdelingen eller ledergruppa hva dere har kommet fram til.
4. Formuler hva dere mener at inkludering av barn og elever med ekstra læringsbehov betyr på deres virksomhet. Ta dette med inn i en samling for alle ansatte på virksomheten.
5. Reflekter over hvordan dette stemmer overens med den visjonen dere har jobbet fram.

Støttemateriell

- Artiklene «Hva er inkludering?», «Inkluderingsbegrepets tre dimensjoner» og «Inkluderingens objektive og subjektive side» under **faktor 1** i denne veilederen.
- Samlerapporten til Thomas Hehir m.fl., side 2-13. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

3 Tilpassede pedagogiske planer

Den tredje faktoren til Mitchell for å lykkes med inkluderende opplæring, er tilpassede pedagogiske planer. Både i barnehagen og skolen skal det pedagogiske tilbudet tilpasses det enkelte barns behov. Kravet om tilpasset opplæring gjelder for all opplæring gjennom hele grunnopplæringen, og det gjelder for alle, uansett hvilke forutsetninger de har for å lære.



3.1 Mitchell om tilpassede planer

Mitchell legger vekt på at de generelle pedagogiske planene som legges, skal være så romslige, at de kan tilpasses det store mangfoldet av barn.

Det innebærer, at dersom barnet/eleven har en individuell utviklings-/opplæringsplan (IUP/IOP), skal den henge tett sammen med avdelingens eller klassens planer. Slik kan man få til opplæring innenfor fellesskapets rammer. Alle ansatte i avdelingen/klassen skal være kjent med hvilken tilrettelegging barnet eller eleven trenger. Dette gjør man ved å sette seg inn i barnas/elevens IUP/IOP.

Når det lages individuelle utviklingsplaner i barnehagen, er det viktig å huske på at leken er barnehagens viktigste sosialiseringsarena. Deltakelse, mestring og medvirkning er tre sentrale begrep å ha med seg i planleggingen. Barnet og foresatte har også rett til å medvirke når planene legges.

Mange barn som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp, vil trenge oppfølging og støtte gjennom hele dagen. I barnehager som har en inkluderende praksis, legger de planer som gjør at den spesialpedagogiske hjelpen fortrinnsvis gis i barnefellesskapet eller i mindre grupper. Da vil alle ansatte være kjent med hvilke tiltak det jobbes med. Dette gjør det mulig for hele personalet å støtte barnets utvikling gjennom hele barnehagedagen.

3.1.1 Tilpasningsstrategier

Mitchell foreslår fire ulike tilpasningsstrategier, som gjør det mulig for barnet å delta i fellesskapet, selv om det har andre læringsmål:

1. **Modifikasjon** handler om å jobbe med samme leken/læringsaktiviteten som de andre, men at oppgavene blir tilpasset med hensyn til vanskelighetsgrad. Modifikasjon i barnehagen kan for eksempel være at barnet bruker store perler i stedet for små, eller får fysisk hjelp i aktiviteter som er for vanskelige å gjennomføre på egen hånd. Noen barn må få lov til å gå fra bordet eller samlingen før de andre, eller de får færre krav til selvstendighet i garderoben enn de andre barna. Når vi bruker prinsippet med modifikasjon, gir vi barna den ekstra støtten/tilretteleggingen de trenger for å mestre lek og aktiviteter sammen med de andre. Noen barn vil for eksempel trenge visuell støtte i form av oppskrifter eller tematavler i lekesituasjoner, eller at personalet trer støttende til i rolleleken for at barnet skal mestre samspillet med andre barn. Personalet må være både kreativt og utforskende når de legger til rette for at barnet kan delta i de samme lekene eller aktivitetene, som de andre. På skolen handler det om å jobbe med samme tema, men at oppgavene blir tilpasset:
 - Færre, men representative oppgaver.
 - Oppgavene reduseres i størrelse, bredde og fokus for å understreke det viktigste.
 - Mer støtte.
 - Aktiviteten blir tilført mål fra elevens individuelle opplæringsplan.

2. **Substitusjon** handler om at barnet gjør de samme aktivitetene, men på en litt en annen måte. Oppgavene eller aktiviteten i seg selv er like vanskelig, men barnet har noen hjelpemidler som kompenserer for barnets vanske. Eksempler på substitusjon i barnehagen kan være at barn som ikke har talespråk, bruker en taleboks eller talemaskin med innleste replikker for å delta i dramatisering, eller svare på et spørsmål i samlingsstunden. Et barn med store synsvansker, som ikke ser bildene i bøkene som blir lest, kan få noe å kjenne på som støtter opp under handlingen i boka. På skolen kan eleven få jobbe på en annen måte enn de andre elevene, uten at oppgavene blir forenklet. Det kan være at en elev leser ved hjelp av punktskrift, Braille, i stedet for å lese tekst. Det kan også være at eleven får opplest teksten på matematikkoppgavene digitalt, i stedet for å måtte lese dem selv.
3. **Utelatelse** vil si at man tar bort oppgaver som er for vanskelige. Eksempel på dette kan være at barn med finmotoriske vansker ikke deltar med å skjære grønnsaker til grønnsakssuppa, men får i oppgave å røre i gryta.
4. **Kompensasjon** betyr at barnet/eleven er fysisk til stede i fellesskapet, men får helt andre oppgaver, som ikke henger sammen med eller ligner på det de andre gjør. Noen barn blir ofte tatt ut på grupperom for å gjennomføre særskilte opplegg. Det kan være hensiktsmessig å tenke gjennom om det er mulig å tilrettelegge for aktiviteten slik at den kan gjennomføres i barnefellesskapet. For eksempel kan en elev legge et puslespill med bilde av natur i stedet for å svare på oppgaver om fotosyntesen.

3.2 Regelverk om tilpassede planer

3.2.1 Tilrettelegging i barnehagen og tilpasset opplæring i skolen

Av Stortingsmelding 6 (2019-2020) går det fram at dagens regelverk er egnet til å sikre alle barn et godt pedagogisk og tilrettelagt tilbud i barnehage og skole.³⁶ Men selv om regelverket legger til rette for et system som gir et godt og tilpasset tilbud til alle barn og elever, er det en utfordring at det ofte ikke praktiseres etter intensjonen. Regelverket innebærer et system på tre nivåer:

1. Det ordinære pedagogiske tilbudet for alle.

Barnehagen skal ifølge *rammeplanen* tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger. Det følger av *opplæringsloven* at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs behov med sikte på best mulig utbytte. Kravet om tilpasset opplæring gjelder for all opplæring gjennom hele grunnopplæringen, og det gjelder for alle elever uansett hvilke forutsetninger de har for å lære. Barna skal raskt få den hjelpen de trenger. Det forutsetter et godt samarbeid med andre tjenester, og at kompetansen er nær barna og elevene i et inkluderende fellesskap.

2. Ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet.

Enkelte barn og elever har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Regelverket gir stor fleksibilitet for tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet. Barnehagen skal ifølge *rammeplanen* tilpasse tilbudet slik at disse barna får den tilretteleggingen de trenger. *Opplæringsloven* stiller krav om at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning, raskt får egnet intensiv opplæring. Bestemmelsen trådte i kraft høsten 2018 og gjelder for 1.–4. trinn. Intensiv opplæring er en form for ordinær tilpasset opplæring, der det ikke stilles særskilte saksbehandlingskrav. Målet er å unngå tidkrevende saksbehandling og gi rask oppfølging til elever som trenger det. Barnehagen og

³⁶ Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderendefellesskap barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

skolen skal også innenfor gjeldende lovverk legge til rette for at barn og elever med stort læringspotensial, får et tilpasset tilbud.

3. Særskilte tiltak.

Barn som ikke har begynt på skolen, har rett til spesialpedagogisk hjelp, hvis de trenger det. Retten gjelder uansett om de går i barnehage eller ikke, men det kan være vanskeligere å fange opp utfordringer hos barn som ikke går i barnehage. Elever som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Denne retten gjelder for hele grunnopplæringen. Elever i grunnskolen og i videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt språkopplæring. Det er også viktig at barnehagene har kompetanse om minoritetsspråklige barns språkutvikling.



Tre nivåer av tilpasning innenfor det inkluderende fellesskapet i barnehage og skole. Figuren er hentet fra Stortingsmelding 6 (2019-2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende praksis.

3.3 Eksempler på god praksis

3.3.1 Plan for oppstart i barnehagen

Steinvegen barnehage har et bevisst forhold til at en oppstartperiode i barnehagen kan oppleves ulikt for hvert barn og hver familie. Barnehagen prøver å tilpasse oppstarten til enkeltbarnet og har et «bli kjent-møte» 2-4 uker før oppstart. På dette møtet får barnehagen informasjon om barnet og snakker litt om hvilke forventninger familien har til barnehagen. Barnehagen har allerede før dette «bli kjent-møtet» avtalt hvem som blir barnets kontaktperson – altså den personen som følger barnet tett de første ukene i barnehagen. De avklarer med de foresatte hvordan de ser for seg opplegget den første tiden i barnehagen, og avtaler litt dag for dag hva som fungerer for barnet. Steinvegen barnehage har en egen informasjonsplan for oppstart i barnehagen.

3.3.2 Spesialpedagogisk hjelp til hele barnegruppa

I **Tryllefløyten musikkbarnehage** er det flere barn som har individuell utviklingsplan (IUP). Etter råd og veiledning fra PPT, har barnehagen valgt å gi barna den støtten og hjelpen de trenger i fellesskapet. Dette gjør at alle ansatte får innsikt i hva det jobbes med. De voksne er fordelt på de ulike gruppene på forskjellige dager, slik at alle tar del i den spesialpedagogiske hjelpen som gis. I tillegg inkluderer barnehagen også de andre barna i det spesialpedagogiske opplegget. Dermed nyter hele barnegruppa godt av de verktøyene som brukes, som Babblarna, Rolltalk designer for print, Språkkista og Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

3.3.3 Innsats mot bekymringsfullt fravær

Aarhus kommune har fire parametere for når skolene skal være spesielt på vakt i forhold til bekymringsfullt eller problematisk fravær.

Fraværet regnes som bekymringsfullt, dersom eleven har

- A. fire eller flere fraværstilfeller siste måned,
- B. ti prosent udokumentert fravær siste måned,
- C. elleve eller flere fraværstilfeller siste skoleår,
- D. ti prosent fravær siste skoleår.

De to månedlige parameterne A og B gjør skolen i stand til å identifisere økt fravær på et tidlig stadium. A og C retter oppmerksomheten mot eventuelle mønstre i fraværet, B dreier seg om det udokumenterte fraværet, mens D ser på totalt fravær over en lengre tidsperiode, uavhengig av årsaken til fraværet. Elever med en eller flere parametere, trenger oppmerksomhet og en vurdering om hvorvidt det foreligger grunner for å reagere.

3.3.4 Back2School

Aarhus kommune har et tilbud om hjelp til barn og unge i grunnskolealder med stort skolefravær. Opplegget kalles Back2School.³⁷ Tilbudet er rettet mot foreldrene. I samarbeid mellom barnet, foreldrene, skolen og en psykolog, forsøker man å løse de utfordringene som kan være årsaken til at barnet har problemer med å komme seg på skolen. Opplegget varer i 13 uker og tilpasses familiens behov. Forløpet består av ti møter med psykolog og tre møter med skolen. I tillegg har barnet og foreldrene et oppfølgingsmøte med psykologen tre måneder etter forløpets avslutning. Mellom samtalene skal foreldrene og barnet jobbe med hjemmeoppgaver. Foreldrene tilbys hjelp til å støtte barnet i arbeidet med hjemmeoppgavene. Dette er et ambisiøst opplegg, som tar bekymringsfullt fravær på alvor. Aarhus kommune opplyser på sin hjemmeside at nesten halvparten opplever at barnets fravær faller markant etter gjennomført forløp. Samtidig opplever de fleste at barnas utfordringer (f.eks. angst, depresjon eller atferdsproblemer) blir vesentlig

³⁷ Aarhus kommune (2022). [Har dit barn fravær i skolen?](#) På www.aarhus.dk. Sist redigert 23.02.2022.

mindre. De fleste opplever også at barnets sosiale og følelsesmessige utfordringer minimeres. Det er kommunens pedagogisk-psykologiske rådgivning som koordinerer dette arbeidet.

3.4 Forskning om tilpassede planer

3.4.1 Tilpasning for barn med dysleksi

Personer med dysleksi har utfordringer med lesing og skriving som følge av en medfødt vanske. Dysleksi er en lærevanske som hovedsakelig medfører utfordringer med nøyaktig og/eller flytende lesing av ord og tekst. Personer med dysleksi har også vansker med rettskriving. Det er viktig at elever med dysleksi får god oppfølging i skolen.³⁸ Dysleksi er en vanlig vanske, som rundt fem til sju prosent av befolkningen har – i varierende alvorlighetsgrad.

Statped understreker at barn med dysleksi har særlig behov for gode tilpasninger. For å greie dette, må du som lærer ha kunnskap om forutsetningene for en god lese- og skriveutvikling. Det er viktig at du jevnlig kartlegger utviklingen til eleven, slik at tiltakene kan justeres. Noen elever med dysleksi kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen innen det ordinære opplæringstilbudet. Andre vil ha behov for spesialundervisning.

Når du tilrettelegger for elever med dysleksi, må du ha fokus både på utvikling av lese- og skriveferdigheter, og på kompensierende tiltak. Fra mellomtrinnet i skolen er lesing hovedsakelig et verktøy for å tilegne seg kunnskap. Da er det svært viktig at elever med dysleksi får benytte hjelpemidler som kompenserer, slik at ikke lese- og skrivevanskene står i veien for læring av fag.

Det er helt normalt at vansker med lesing og skriving påvirker elevens motivasjon og tro på egen mestring. God og tidlig tilrettelegging er derfor vesentlig for at elever med dysleksi skal opprettholde motivasjon og lærelyst i skolen. Elever med dysleksi kan havne i et negativt spor hvor de er lite motiverte for å lese og skrive, og derfor ikke får den treningen som er nødvendig for å bli bedre. Både skolen og foreldre bør ha søkelyset rettet mot å forebygge en uheldig utvikling, og hjelpe eleven til å utvikle selvillit og tro på egne ressurser.

Dysleksihåndboka for lærere er skrevet av Åsne Midtbø Aas.³⁹ Hun jobber som pedagogisk rådgiver i Dysleksi Norge. Hun legger ikke skjul på at hennes engasjement for dysleksisaken, er preget av at hun har en sønn med dysleksi. Boka er praksisnær. Den forklarer hva dysleksi er og hvordan du oppdager barn som strever med denne vansken. Boka gir god og erfaringsbasert veiledning til tilpassede undervisningsopplegg. Det legges særlig vekt på digitale hjelpemidler som kan gi god lese- og skrivestøtte.

Hva gjør en dysleksivennlig lærer?

I *Dysleksihåndboka* gir Åsne Midtbø Aas disse rådene til deg som ønsker å drive en dysleksivennlig undervisning:

- Start timen med å **forklare hva som skal læres**, og hvordan elevene skal jobbe.
- Bruk **korte setninger**.
- **Gjenta viktige utsagn**.
- Forklar nye ord og begreper.
- **Forklar ting på flere måter**.
- **Sjekk forståelsen** ved å la elevene gjenfortelle.
- **Hjelp elevene** med å få strukturert hverdagen sin.

Husk: Alle elever vil profitere på en undervisning som følger disse rådene!

³⁸ Statped (2020). *Hva er dysleksi?* På www.statped.no. Sist oppdatert 02.06.2020.

³⁹ Aas, Å.M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nettstedet til Dysleksi Norge inneholder nyttige ressurser og informasjon til skoler og lærere som ønsker å utvikle seg som dysleksivennlige. For videre lesing, se nettstedet til Dysleksi Norge, <https://dysleksivennlig.no>.

3.4.2 Tilpasning for barn med nevroutviklingsforstyrrelser

I en artikkel i Bedre skole skriver Lisbeth Iglum Rønhovde om tilpasning av opplæringen for elever med Tourettes syndrom, vegringsatferd og bekymringsfullt fravær.⁴⁰

Rønhovde viser til at mange elever med Tourettes syndrom (TS) og andre nevroutviklingsforstyrrelser, viser uvilje mot å gå på skolen allerede fra småskolen av. På ungdomstrinnet melder de seg gjerne helt ut, selv om lærerne oppfatter dem som elever med gode evner og gode sosiale relasjoner.

Barn med TS har ofte et mer ømfintlig sanseapparat enn de fleste andre. Mye av det de oppgir som grunner til at det er vanskelig å gå på skolen, leder tilbake til overfølsomhet (hypersensitivitet) med hensyn til lyd, lys og taktilsans. I tillegg kommer ubehag i forbindelse med forandringer av oppsatte planer, kroppssmerter på grunn av tics (eller forsøk på å holde tilbake tics) og generell slitasje, som gir tankekjør og klump i halsen.

Elever med TS og andre nevroutviklingsforstyrrelser kan ikke bare ta seg sammen. De vet som regel ikke engang hva som fører til overbelastningen – eller at det er en belastning. De beskriver heller vondt i magemuskler eller nakken, eller at de allerede i første time ikke orker mer. De bærer ofte ubehaget ved uforutsette hendelser, vansker med å lese lærerens humør og støynivået ved utmarsj uten tydelige reaksjoner, og skjuler ticsene så godt de kan gjennom skoledagen. Hjemme kommer alt ut på en gang: tics, utmattelse, stress, sinne, gråt, stive muskler, vondter – og vegring mot neste skoledag.



Lisbeth Iglum Rønhovde
Foto: Privat
Gjengitt med tillatelse

Nevroutviklingsforstyrrelser er tilstander der neurologisk og psykologisk utvikling er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom.

De vanligste nevroutviklingsforstyrrelsene er ADHD, Tourettes syndrom og autismspekterforstyrrelser.

Kilde: Statped

De fleste med TS har ledsagende vansker, altså andre diagnoser eller utfordringer som opptrer sammen med TS. Ikke sjelden er det de ledsagende vanskene som skaper de største utfordringene i hverdagen for barn med TS. Den hyppigst forekommende vansken som opptrer sammen med TS, er ADHD. Mellom 50 og 70 prosent av barn med TS har også en ADHD-diagnose. Rønhovde henviser til studier som viser langt større vansker med skolefaglig innlæring og sosial kompetanse hos personer med TS+ADHD, enn hos personer med kun TS.

For å fungere bra, trenger elever med slike vansker, tiltak på detaljnivå med høy grad av ro og orden, forutsigbarhet og oversikt. De kan være følsomme for selv ørsmå endringer i forhold til det de forventer. Der de fleste medelevene knapt oppfatter endringen, kan situasjonen for disse elevene kjennes som et rykk i magen eller nakkemuskulaturen – eller som et skrik som setter seg fast i halsen. For noen vil kraftige eller «feil» lyder, lysforhold, lukter og berøringer fungere som triggere for tilsynelatende uforklarlige raseriutbrudd, som kommer like brått og uforklarlig på barnet, som på omgivelsene. Andre overveldes av slike

⁴⁰ Rønhovde, L.I. (2021). [Tourettes syndrom, vegringsatferd og bekymringsfullt fravær](https://dysleksivennlig.no). Bedre skole 2/2021. På <https://utdanningsforskning.no>. Publisert 16.09.2021.

inntrykk og trekker seg helt tilbake. Uansett hvilket atferdsuttrykk ubehaget får, vil det ikke sjelden føre til vegring mot å gå på skolen.

Rønhovde viser til forskning som gir belegg for at selvkontroll og viljestyrt anstrengelse, er mentalt utmattende.⁴¹ Dersom man «tvinger» seg til å utføre aktiviteter som krever kognitiv, fysisk eller emosjonell selvkontroll, svekkes gradvis evnen til å utøve slik selvregulering. Når neste situasjon som krever selvkontroll, oppstår, vil personen ofte gi opp tidligere enn forventet. Skolerelevante eksempler på situasjoner hvor dette slår inn, kan være når eleven ikke klarer å styre reaksjonene sine eller ikke presterer kognitivt – til tross for at eleven har de evnene som skal til.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser bruker mye energi på å klare situasjoner som oppleves «feil», utrygge eller overveldende, i tillegg til å prøve å følge med og være pliktoppfyllende. Dette gir en slitasjeeffekt. Før eller siden er begeret fullt – eleven gir opp å prøve å regulere seg. Om dette ikke skjer i løpet av skoledagen, kommer det garantert hjemme. Rønhovdes erfaring er at mange barn med TS strever som beskrevet over. I forlengelsen av det, strever skolen med å forstå eleven, og hjemmene strever med å bli forstått av skolen. På det viset får samarbeidsproblemer og mistillit gode vekstvilkår.

I møte med elever med TS, er suksessfaktorene ofte en rolig tilnærming, at de voksnes blikk, mimikk, stemmeleie og indre trygghet samsvarer, at barnet opplever en trygg nærkontakt, men likevel ikke for tett på og ikke for intenst eller entusiastisk. Dette er en krevende balansegang, som ikke nødvendigvis er intuitiv. Derfor mener Rønhovde at det bør ses som en ressurs, at man ofte har tilgang til noen som har drevet lenge med denne balansegangen, og som kjenner både triggere og løsningsfaktorer. Denne ressursen er de *foresatte*. Å forstå tegnene tidlig og iverksette tiltak på lav terskel, vil øke sjansen for å lykkes, både med elevens tilstedeværelse og foresattes tillit.

Lisbeth Iglum Rønhovde har skrevet en rekke fagbøker, men også enkle bøker for barn og unge med nevroutviklingsforstyrrelser. Bokserien for barn og unge heter «på baklomma». Bøkene i denne serien gir en enkel oversikt over utfordringer (og dermed hvilke tilpasninger som trengs) på områdene ADHD, Tourettes syndrom, autisme (Asperger) og dysleksi. Et eksempel er boka *Tål mine TICS, takk*.⁴²

De sju H-ene

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser vil gjerne ha svar på *de sju H-ene* før de går inn i det som kan virke ukjent og skremmende for dem. Disse sju spørsmålene er hentet fra en forelesning om ufrivillig skolefravær, gitt av Maren-Johanne Nordby og Kristine Damsgaard høsten 2021.⁴³

1. Hva skal jeg gjøre?
2. Hvor skal jeg være?
3. Hvorfor skal jeg gjøre det?
4. Hvem skal jeg være sammen med?
5. Hvordan gjør jeg det?
6. Hvor lenge skal det holde på?
7. Hva skjer etterpå?

Bruk av forberedelsesfilm

Nordby og Damsgaard anbefaler bruk av forberedelsesfilm for å gi barnet svar på disse sju spørsmålene, før barnet skal inn i en situasjon som oppleves ukjent og skremmende. De refererer til lærere som med god effekt bruker forberedelsesfilm for å hjelpe elever som vegrer

⁴¹ Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Books.

⁴² Rønhovde, L.I. (2010). *Tål mine TICS, takk!* Tomter: InfolitenBOK

⁴³ Nordby, M.J. & Damsgaard, K. (2021). *Barn og unge med ADHD, Tourettes syndrom, autisme og ufrivillig skolefravær*. Statped. Forelesning under Fagtorg midt, 8. desember 2021.


seg for å bli med på en tur, eller å komme på skolen. Hvis barna har fått svar på disse avgjørende spørsmålene i god tid i form av en film, kan de se den om og om igjen, til de trygges. Deres erfaring er at terskelen for å komme seg på skolen, blir lavere.

Hva ønsker elever med nevroutviklingsforstyrrelser?

Forskning viser, blant annet gjennom intervjuer med elever, at barn med nevroutviklingsforstyrrelser har en økt sårbarhet, og at en større andel av elevene utvikler fravær. Skolen oppleves utrygg, barna opplever manglende tilrettelegging og utvikler stress. Elevene oppgir at en god relasjon til lærer, er noe av det viktigste for dem. God kompetanse på elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan være avgjørende for å lykkes som lærer. Disse barna trenger skreddersøm i tilretteleggingen. Barna opplever også at venner er en vesentlig beskyttelsesfaktor.

Læringsaktiviteter som bygger på elevens interesser, bør brukes som inngang. Gjennom intervjuer med barn med nevroutviklingsforstyrrelser, kommer det tydelig fram hva disse elevene ønsker seg:

- Mer varierte læringsaktiviteter.
 - Bruk av teknologi.
 - Aktiviteter som bygger på deres sterke sider og interesser.
 - Aktiviteter de forstår og kan mestre.
 - Å få være i aktivitet mens de lærer.
 - Forutsigbarhet, struktur, trygghet og nødvendig individuell tilpasning faglig og sosialt.
- Oversikt.
- Tilpassede planer som er til å stole på.



«Den beste dagen jeg har hatt på skolen, var da jeg fikk lov til å levere en video av noe jeg hadde laget i Minecraft.»

Elev. Han hadde bygd borgen til Ronja Røverdatter i Minecraft, og vist den for klassen

Sånn vil jeg ha det

Statped har oversatt og tilpasset til norske forhold et støttemateriell for samtaler om hvordan barn med autismespekterforstyrrelser, ADHD og Tourettes syndrom ønsker å ha det på skolen og i skolefritidsordningen. Verktøyet heter *Sånn vil jeg ha det*. For å lykkes med å tilpasse for eleven, er det viktig å lytte til elevens egne tanker om hva som hjelper i skolen, og hva som stresser eller gjør det vanskelig å være der. Barn har ofte kloke tanker om hva som kan hjelpe dem. Verktøyet gir eleven en mulighet til og opplevelse av medbestemmelse, samtidig som han/hun og læreren veiledes mot sentrale punkter i tilretteleggingen.


Sånn vil jeg ha det er primært beregnet på 3. til 6. trinn. Det kan også egne seg for eldre og yngre barn og ungdom, avhengig av kognitivt nivå og modenhet.⁴⁴

Støttematerialet tar for seg disse områdene:

- Planlegging, organisering, gjennomføring og avslutning av aktiviteter.
- Instruksjoner og informasjon.
- Kommunikasjon og relasjoner.
- Å vise hva jeg kan.
- Energi og stress.
- Fysisk arbeidsmiljø.

Hvert tema inneholder bilder som støtter opp om innholdsforståelsen av temaet. Nedenfor viser vi en side fra dette støttematerialet.

⁴⁴ Statped (2020). [Sånn vil jeg ha det. Et samtaleverktøy](#). Sist oppdatert 29.10.2020.

<input type="checkbox"/> Jeg liker å ta bilde av notatene på tavlen med min mobil.	
<input type="checkbox"/> Jeg trenger hjelp til å lage sammendrag av temaer.	
<input type="checkbox"/> Jeg trenger bildestøtte til det som er viktigst i teksten eller i et gjennomgått tema.	
<input type="checkbox"/> Jeg trenger en ekstra gjennomgang med læreren min etter felles gjennomgang.	
<input type="checkbox"/> Jeg lærer nytt stoff lettere når jeg kan lytte til en tekst enn når jeg skal lese den.	
<input type="checkbox"/> Jeg trenger å bruke pc-en min med ulike hjelpemidler (for eksempel talesyntese, lesestøtte og rettskrivingsprogram) når jeg jobber med skoleoppgaver.	
<input type="checkbox"/> Jeg lærer mer når jeg får jobbe i liten gruppe.	
<input type="checkbox"/> Det er best for meg å øve på det som er vanskelig i en liten gruppe.	
<input type="checkbox"/> Det er bra at jeg får ekstra hjelp av voksne med det som er vanskelig.	
<input type="checkbox"/> Det er bra at jeg får oversatt gjennomganger, instruksjoner og nytt materiell til mitt språk.	

3.4.3 Bekymringsfullt fravær

Trude Havik er postdoktor ved Læringsmiljøsentret. Hennes doktorgradsarbeid dreier seg om hvordan forhold i skolen påvirker skolevegring.⁴⁵ I boka *Skolefravær* følger Havik opp dette arbeidet, og gir leserne en systematisk og forskningsbasert beskrivelse av skolefravær, risikofaktorer og tiltak. Fraværspromatikk er sammensatt, og boka gir ingen enkel oppskrift på hvordan man løser konkrete saker. Men den skaper et felles kunnskapsgrunnlag og et utgangspunkt for refleksjon og videre arbeid med skolefravær – i samarbeid mellom skole og hjem og støtteapparatet rundt barn og unge og deres familier. I boka følger vi Silje, Klara og Kristian, som alle har utfordringer knyttet til skolevegring.⁴⁶

På Læringsmiljøsentrets nettside kan du finne en god artikkel om hvordan skolen kan arbeide for å hjelpe elever som skulker eller vegrer seg, tilbake til skolen.⁴⁷

Nordisk modell

Statped deltar i et nordisk prosjekt om bekymringsfullt skolefravær, kalt *Problematic School Absenteeism – Improving Systems and Tools*. Dette er et Erasmus+ prosjekt, med deltakere fra Finland, Danmark og Sverige i tillegg til Norge. Statped har prosjektledelsen. Første fase i prosjektet ble fullført i oktober 2021. Denne fasen besto i å beskrive dagens retningslinjer og praksis i de deltakende landene. I andre fase er målet å komme med forslag til en felles nordisk modell for å forebygge, oppdage, håndtere, behandle, overvåke og følge opp skolefravær.⁴⁸

Skolen er en viktig arena for utvikling, både sosialt og faglig, og stort skolefravær kan føre til at elevene går glipp av viktige ferdigheter og sosio-emosjonelle kompetanser. Elever som av en eller annen grunn strever med deltakelse i skolens daglige aktiviteter, risikerer å bli marginalisert eller hengende etter. Hvis disse elevenes behov ikke blir imøtekommet, kan det få alvorlige konsekvenser for dem både på kort og lang sikt.

I de nordiske landene har alle barn rett til å gå på skole fra de er 6 til de er 16 år gamle. Det er imidlertid bare svenske barn som har plikt til å gå på skole. I Finland, Danmark og Norge har barna plikt til å fullføre den obligatoriske opplæringen, men de er ikke pliktige til å være fysisk til stede på skolen.⁴⁹ Opplæringsloven åpner for privat hjemmeundervisning, se opplæringsloven [§ 2-1](#) og [§ 2-13](#).

De fleste elever har fravær i løpet av det tiårige skoleløpet. Det kan skyldes sykdom eller andre dokumenterte fraværsgrunner. Men det kan også skyldes problemer knyttet til selve skolemiljøet, eller utfordringer hos eleven som skolen ikke håndterer på en adekvat måte. Skolefravær kan også være et symptom på større problematikk, knyttet til kriminalitet, rus, dysfunksjonelle familieforhold eller uoppdagede lærevansker. Når elever ikke møter opp på skolen, skyldes det



Trude Havik
Foto: Jeanette Larsen/
Læringsmiljøsentret
Gjengitt med tillatelse

⁴⁵ Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of School factors in school refusal*. Doktoravhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

⁴⁶ Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

⁴⁷ Universitetet i Stavanger (2021). [Slik kan du hjelpe elever tilbake til skolen](#). På www.uis.no. Publisert 03.05.2021, sist endret 28.03.2022.

⁴⁸ Statped m.fl. (2021). [Problematic School Absenteeism](#). Erasmus+ Strategic Partnerships. A nordic collaboration – Report 1.

⁴⁹ Utdanningsdirektoratet (2013). [Rundskriv Udir 5-2013. Privat hjemmeundervisning og det kommunale tilsynet med den private hjemmeundervisningen](#). På www.udir.no. Sist endret 21.09.2020.

alltid mer eller mindre kompliserte forhold. Det kan derfor være behov for hjelp både i skolen, i familien og overfor eleven selv.

Per i dag fins det ingen entydig definisjon som sier noe om når skolefravær er bekymringsfullt eller problematisk. Kriteriene for å vurdere om skolefravær er bekymringsfullt eller ikke, og hvorvidt det settes inn tiltak, varierer derfor ikke bare mellom land, men også mellom kommuner og enkeltskoler. Internasjonalt har det versert ulike kriterier for når et skolefravær er så stort og dermed problematisk, at det skal settes inn tiltak.

3.5 Øvingsoppgaver om tilpassede planer

3.5.1 Sammenheng mellom barnets planer og avdelingens/klassens planer

Mitchell legger vekt på at de generelle pedagogiske planene som legges, skal være så romslige, at de kan tilpasses det store mangfoldet av barn. Det innebærer, at de individuelle utviklings- og opplæringsplanene (IUP/IOP) som et barn måtte ha, skal henge tett sammen med avdelingens eller klassens planer. På den måten kan man lettere få til pedagogiske opplegg som inkluderer alle innenfor fellesskapets rammer. En IUP/IOP innebærer at alle ansatte i avdelingen eller klassen er kjent med hvilken tilrettelegging barnet eller eleven trenger.

Oppgave

1. Ta for deg et barn i din avdeling eller klasse som har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning.
2. Hvordan er sammenhengen mellom enkeltbarnet/elevens planer og avdelingens/klassens planer (periodeplaner/årsplaner)?
3. Hvilke tilpasninger må gjøres for at sammenhengen kan bli bedre, slik at det blir lettere å gi opplæringen sammen med resten av avdelingen/klassen?

Bakgrunnsstoff for å løse oppgaven

- Sakkyndig vurdering, utarbeidet av PPT.
- Enkeltvedtak, fattet av virksomhetsleder eller en annen overordnet instans.
- Barnets individuelle utviklings- eller opplæringsplan.
- Eventuelt andre planer som gjelder dette barnet.
- Avdelingens eller klassens periodeplaner og årsplaner

For å få tilgang til dokumenter som sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, må du snakke med din leder om hvordan dere gjør dette. Husk at denne typen dokumenter, er unntatt offentlighet. De resultatene du kommer fram til, skal bare brukes internt i virksomheten.

3.5.2 Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for alle barn

Rammeplanen er tydelig på at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud.

Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger.

Oppgave

1. Hvordan jobber vi med inkludering i vår barnehage?
2. Hvordan sikrer vi at barn som trenger ekstra støtte, er en del av fellesskapet?
3. Hvordan kvalitetssikrer vi at vi har en felles forståelse av begrepet inkludering?

4. Hva kan hver enkelt ansatt gjøre for å skape et positivt miljø for hvert enkelt barn og gi alle barn like muligheter?
5. Hvordan tilrettelegger vi aktiviteter slik at alle kan delta?
6. Hvordan jobber vi med det forebyggende arbeidet i vår barnehage?

Refleksjonsspørsmålene nedenfor er hentet fra www.udir.no.

3.5.3 Skolens arbeid med bekymringsfullt fravær

Problematisk eller bekymringsfullt skolefravær ser ut til å være en tiltakende utfordring, ikke bare i Norge. Det arbeides med et felles nordisk prosjekt, der målet er å komme fram til en felles nordisk modell for å forebygge, oppdage, håndtere, behandle, overvåke og følge opp skolefravær.

Oppgave

1. Hvilke rutiner arbeider dere etter på din skole for å forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær?
2. Hva mener du er de viktigste suksessfaktorene for å lykkes i arbeidet med bekymringsfullt fravær?
3. Elever med nevrouviklingsforstyrrelser er spesielt sårbare med tanke på fravær. Hvordan kan din skole arbeide for å forhindre og forebygge fravær for akkurat denne elevgruppa?

Støttemateriell

- Kapitlet «Bekymringsfullt fravær» i **faktor 3** i inkluderingsveilederen.
- Statped's artikler om ufrivillig skolefravær for elever med nevrouviklingsforstyrrelser: <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevrouviklingsforstyrrelser/nevrouviklingsforstyrrelser/tiltak-for-elever-med-skolefravar/>
- Forelesning under Statped Fagtorget midt, 8. desember 2021: [Barn og unge med ADHD, Tourettes syndrom, autisme og ufrivillig skolefravær](https://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/2021-fagtorget-midt/081221-sesjon-f-maren-j-nordby-og-kristine-damsgaard.pdf). På <https://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/2021-fagtorget-midt/081221-sesjon-f-maren-j-nordby-og-kristine-damsgaard.pdf>
- Artikkelen om elever med nevrouviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær. Forfattet av rådgivere i Statped Sørøst: https://www.utdanningsnytt.no/adhd-autismespekteret-fagartikkel/elever-med-nevrouviklings-forstyrrelser-og-alvorlig-skolefravaer/284410?fbclid=IwAR0xV719buqUyY_VEBhiWNcqiDPZZ-wKIEZ7kEJ9LnSMmA--DlcPKRZEyrg

4 Tilpasset vurdering

Den fjerde faktoren til David Mitchell handler om å tilpasse vurderingen slik at den fremmer læring. Mitchell vektlegger vurdering underveis i læringsprosessen. I barnehagen skal personalet observere og reflektere over barnets utvikling og tilrettelegge det pedagogiske tilbudet i barnehagen ut fra barnets behov. I skolen skal underveisvurdering fungere som en motivasjonsfaktor og en rettesnor for opplæringen, og være grunnlag for valg av læringsstrategier og videre progresjon. Vurdering skal ikke brukes til å rangere barnas og elevenes prestasjoner i forhold til hverandre.



4.1 Mitchell om tilpasset vurdering

Tilpasset vurdering i barnehagen

Rammeplanen for barnehagen sier at tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling. Vurderingen skal danne grunnlag hvordan en skal jobbe videre, hva barnet skal lære framover og hvordan hjelpen skal organiseres. Personalet skal observere og reflektere over barnets utvikling og tilrettelegge det pedagogiske tilbudet i barnehagen ut fra barnets behov. Når du skal observere og vurdere barnets utvikling, støtter du deg ofte til det som barnet uttrykker med språk, og til det de gjør i lek og rutinesituasjoner. For barn som har motoriske vansker eller lite talespråk, må du finne andre måter å vurdere utviklingsnivået på. Det kan for eksempel være at barnet får mulighet til å uttrykke seg ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Noen ganger er det behov for at PPT eller andre gjennomfører tester/kartlegginger med barnet.

Vurdering i et inkluderende barnehagemiljø skal

- være til hjelp når personalet skal tilpasse planer og tilrettelegge bedre for deltakelse i felleskapet,
- ta hensyn til barnets vansker, og tilpasse vurderingsformen slik at det kommer fram hva barnet behersker, og hva det bør legges vekt på i den videre utviklingen,
- gi tilbakemelding til foresatte underveis i læringsprosessen, både i det daglige og i planlagte foreldresamtaler.

Barnehageloven slår fast at for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal det én gang i året utarbeides en skriftlig oversikt over den spesialpedagogiske hjelpen barnet har mottatt, og en vurdering av barnets utvikling.⁵⁰

Tilpasset vurdering i skolen

Inkludering handler om å tilpasse vurderingen slik at den skjer på måter som fremmer læring. Underveisvurdering skal fungere som en rettesnor for å tilpasse opplæringen, og være grunnlag for valg av læringsstrategier og videre progresjon.

Vurdering i et inkluderende skolemiljø skal

- hjelpe deg som underviser til å tilpasse undervisningsplanen og undervisningsmetodene for alle elevene,
- gi tilbakemelding til elevene og foresatte underveis i læringsprosessen (se fire prinsipper for underveisvurdering nedenfor),
- identifisere måloppnåelse, slik at alle elever får et bevis på hva de kan, når de avslutter skoleløpet,

⁵⁰ Statped (2022). [David Mitchells ti faktorer i barnehagen](https://www.statped.no). Artikkel på www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022.

- ta hensyn til elevens vansker og tilpasse vurderingsformen, slik at elevene får vist hva de faktisk kan. Noen eksempler på dette:
 - Elever som strever med lesing og skriving, må få muntlige prøveformer eller mulighet til diktering, slik at de får vist sin kunnskap.
 - Elever som bruker tegnspråk eller alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), må få bruke sine kommunikasjonsformer når de skal evalueres.
 - Elever som strever med lesing, må få opplest tekstoppgaver til matematikkprøver.
 - Elever med synsvansker må kunne få svare muntlig i stedet for å skrive.⁵¹

Forskrift til opplæringsloven slår fast at alle elever og deres foresatte to ganger i året skal få en formell vurdering i alle fag og i orden og atferd. For barn som mottar spesialundervisning, skal det også én gang i året utarbeides en skriftlig oversikt over den spesialundervisningen eleven har fått, og en vurdering av elevens utvikling sett i forhold til målene i den individuelle opplæringsplanen. Elevens individuelle opplæringsplan skal evalueres jevnlig gjennom året.

4.2 Regelverk om tilpasset vurdering

4.2.1 Vurdering i barnehagen

Rammeplanen [kap. 7](#) har bestemmelser om hvordan vurdering i barnehagen skal foregå. Her står det blant annet at barnehagen jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet. Det betyr at det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen. Hovedformålet med vurderingsarbeidet er å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen.

Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Kunnskap om barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling er viktig for å gi alle barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Barnets trivsel og allsidige utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende, med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov. Barnets erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget.

4.2.2 Underveisvurdering i skolen

Underveisvurdering i fag

Forskrift til opplæringsloven [§ 3-10](#) har bestemmelser om underveisvurdering i fag. Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir 2-2020 gir utfyllende beskrivelser av underveisvurderingen.⁵²

All vurdering som skjer før avslutningen av et fag, kalles underveisvurdering, og skal være en integrert del av opplæringen. Underveisvurderingen skal brukes til å

- fremme læring,
- tilpasse opplæringen og
- bidra til at eleven øker sin kompetanse.

Underveisvurderingen skal altså hjelpe elevene videre i læreprosessen.

⁵¹ Statped (2022). [David Mitchells ti faktorer i skolen](#). Artikkel på www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022

⁵² Utdanningsdirektoratet (2020). [Rundskriv Udir-2-2020. Individuell vurdering](#). På www.udir.no. Sist endret 10.05.2021.

Undervisvurderingen skal brukes til å tilpasse opplæringen. Overordnet del av læreplanen sier flere steder at undervisvurdering med elevmedvirkning er vesentlig for å kunne tilpasse opplæringen:

Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. [...] God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen.⁵³

Undervisvurdering i orden og atferd

Forskrift til opplæringsloven [§ 3-11](#) har bestemmelser om undervisvurdering i orden og atferd.

Undervisvurdering i orden og atferd skal gis jevnlig og brukes til å fremme sosial læring, ved at elevene

- reflekterer over egen orden og atferd og hvordan de har utviklet seg
- får vite hvordan deres orden og atferd er vurdert opp mot ordensreglementet
- får veiledning om hvordan de eventuelt kan forbedre sin orden og sin atferd.

Sosial læring er et sentralt begrep i overordnet del av læreplanen. Der står det blant annet at

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand.⁵⁴

Merk at det ved vurdering av orden og atferd, skal tas hensyn til elevens forutsetninger. Dette går fram av forskriften [§ 3-4](#).

4.2.3 Fire prinsipper for undervisvurdering

I undervisvurderingen skal elevene:

a. Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling.

Refleksjon over egen læring og faglig utvikling er en viktig del av det å lære å lære, og sentralt i dybdelæring. Det er derfor viktig at elevene får delta i vurderingen av eget arbeid. Dette er en forutsetning for de tre andre prinsippene.

b. Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem.

Forskning viser at elevene vil ha bedre forutsetning for å medvirke i egen læring, når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

c. Få vite hva de mestrer.

Læreren må tilpasse innhold og mengde tilbakemelding til der den enkelte er i sin læringsprosess. At elevene skal få vite hva de mestrer underveis i opplæringen, har nær sammenheng med at de skal få veiledning om hvordan de kan komme videre i læringen.

d. Få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.

Forskning rundt læringsfremmende vurdering viser tydelig at elevene lærer mer og blir mer motiverte, når de får muligheten til å bruke tilbakemeldinger til å forbedre arbeidet eller

⁵³ Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanverket LK20. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, punkt 3.2](#). På www.udir.no.

⁵⁴ Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplanverket LK20. [Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen, punkt 2.1](#). På www.udir.no.

prestasjonen sin. Tilbakemeldinger som peker framover, har størst effekt for læringen når de er en del av den daglige opplæringen og tilpasses den enkelte.

Opplistingen av de fire læringsfremmende prinsippene er ikke ment som en prioriteringsliste. Alle punktene er en del av undervisvurderingen, og alle er viktige.

Omtalen av undervisvurdering i læreplaner for fag i LK20 skal støtte og gi retning for vurderingsarbeidet i det enkelte fag.⁵⁵

4.3 Eksempler på god praksis

4.3.1 Praksisfortelling som refleksjonsverktøy

Det var under en fagsamling i Læringsmiljøprosjektet i oktober 2021 at personalgruppa ved **Skogly friluftsbarnehage** ble interessert i å bruke praksisfortellinger aktivt i det pedagogiske utviklingsarbeidet. De bestemte seg for å ha dette som et fast innslag på alle personalmøter. Hvem som tar med seg en praksisfortelling inn i møtet, går på omgang. Den personen som eier fortellingen, tar imot veiledning fra de andre. Alle i personalgruppa stiller spørsmål på tur til eieren, og sammen reflekterer de rundt fortellingen.

Skogly friluftsbarnehage bruker spørsmålene som Ragnhild Lenes presenterte på fagsamlingen, og som er gjengitt her i **faktor 4**.⁵⁶

Ved å komme med fortellinger, og sammen som personalgruppe stille spørsmål og reflektere rundt ulike situasjoner, får de ansatte bedre innsikt i hverandres verdier. De skaper en felles forståelse, både rundt situasjonen og rundt begreper de kommer borti. De opplever det som utviklende å gjøre dette sammen som gruppe. De blir kjent med hverandre på det faglige og personlige planet – noe som lett kan forsvinne i hverdagen, hvis alle skal holde på med sitt, uten at noe løftes fram, eller settes fingeren på. De ansatte blir tryggere på hverandre og tør å si fra, både om det som er bra, og det som kan forbedres.

4.3.2 Drøfting av fagstoff i personalmøtene

I forkant av de fleste personalmøtene i **Leksvik barnehage** leser alle relevant fagstoff. Det kan være en artikkel eller et kapittel fra en bok. De diskuterer det de har lest i mindre grupper.

I tillegg har alle med seg en praksisfortelling, som går på temaet tilstedeværende/autoritative voksne.

⁵⁵ Utdanningsdirektoratet (2020). *Rundskriv Udir-2-2020. Individuell vurdering*. På www.udir.no. Sist endret 10.05.2021.

⁵⁶ Lenes, R. (2021). *Barn–voksen-samspill i barnehagen – det autoritative perspektivet*. Forelesning 19.10.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.

4.4 Forskning om tilpasset vurdering

4.4.1 Observasjon i barnehagen

I artikkelen «Kartlegg ikke barnet. Gransk heller deg selv!» skriver Johanna Birkeland om barnehagenes observasjonspraksis. Hun har tatt en doktorgrad om observasjon, men er ikke så opptatt av å observere barnet. Derimot er hun svært opptatt av observasjon med mål om endring og utvikling av pedagogisk praksis – til barns beste.⁵⁷



Johanna Birkeland
Foto: Terje Rudi
Gjengitt med tillatelse fra
Høgskulen på Vestlandet

Observasjon som sentralt element i barnehagenes pedagogiske arbeid, gjenspeiles i barnehagens rammeplaner. Allerede i den første rammeplanen, fra 1996, går det fram at observasjon er en systematisk undersøkelse som skal ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet. Observasjon skal ha søkelys på samspill, den voksne selv og voksnes samspill med barna, da kvaliteten i voksen–barn-samspillet er den viktigste faktoren i vurderingen av pedagogisk kvalitet. I 2006 innføres begrepet dokumentasjon, der barns læring og personalets arbeid skal gjøres synlig og åpne for en kritisk reflekterende praksis i henhold til barnehagens mandat. I 2011 settes det klare restriktive føringer for observasjon og dokumentasjon av enkeltbarn. Dagens rammeplan, fra 2017, ser planlegging, vurdering og dokumentasjon i sammenheng. Vurdering ses som en prosess, der det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes. Barnas erfaringer og synspunkter skal inngå, og faglige og etiske problemstillinger skal ligge til grunn. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet.⁵⁸

Resultatene fra Birkelands doktorgradsarbeid viste at observasjon ble ansett som viktig, og som en forutsetning for pedagogisk arbeid, men at verktøyet var lite brukt i barnehagelæreres profesjon. Deltagende observasjon og praksisfortellinger ble sett som de mest relevante metodene, men deltagende observasjon ble i stor grad forstått ensbetydende med en oppmerksom tilstedeværelse, det vil si en uformell observasjon. Skriftlige observasjoner, som løfter fram praksis for kollektiv refleksjon og samskapt læring, synes å være langt mindre vektlagt enn observasjon av barn(et).⁵⁹

Karianne Franck poengterer i sin doktoravhandling at kvalitet i barnehagen oppnås gjennom tid og rom for refleksjon over praksis, ikke gjennom tester og programmer. Avhandlingen retter et kritisk blikk mot hvordan barnehagelandskapet de siste årene er blitt preget av et økt søkelys på kartlegging og evaluering av enkeltbarns evner, læring som forberedelse til skole og oppdagelse av særskilte behov. I den forbindelse spør Franck hvordan og på hvilket grunnlag grenser trekkes mellom såkalte «normale» barn og «avvikende» barn i en barnehagesetting.⁶⁰

⁵⁷ Birkeland, J. (2021). *Kartlegg ikke barnet, Gransk heller deg selv!* Artikkel i www.barnehage.no, publisert 19.02.2021.

⁵⁸ Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. På www.udir.no. Sist oppdatert 01.08.2017.

⁵⁹ Birkeland, J. (2020). *Observasjon - en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial*. Doktoravhandling. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

⁶⁰ Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.

Barn agerer alltid i samspill med personene og miljøet rundt seg, så hvis vi vil forstå dem, må vi også studere omgivelsene deres – alt som påvirker dem, inkludert de voksne. Det innebærer at



Karianne Franck
Foto: Berit Gåsbakk.
Gjengitt med tillatelse

barnas perspektiver, konteksten og relasjonene barna er deltakere i, må komme mer i sentrum. Testing av barns ferdigheter anses ikke som forenlig med dette synet på barn. Til tross for dette, er det i praksis fremdeles et sterkt individfokus, der observasjon av enkeltbarnet er framtrepende. I studier, der man undersøker hvordan personalet i barnehagen beskriver barn som vekker bekymring, går det fram at personalet som en hovedregel vurderer og beskriver barnet, og ikke konteksten barnet er en del av.⁶¹

Det fins mange ulike observasjonsmetoder, som krever ulike ressurser og kompetanser. Hvilken metode man velger, kommer an på målet man har med observasjonen. Bruk av video-observasjon kan være et nyttig verktøy i videreutvikling av egen og kollektiv praksis. De etiske dilemmaene som knyttes til bruk av filming, må vurderes. Foreldresamtykke må være på plass før filming kan finne sted.

4.4.2 Praksisfortellinger

Praksisfortelling er en metode som først og fremst brukes til en kollektiv refleksjon. Det viktigste med denne metoden, er hvordan man kollektivt analyserer den, og at man til refleksjonene knytter teori (som skaper et felles fagspråk), holdninger og verdier (for eksempel barnesyn) og handlinger.

En praksisfortelling bygger på observasjoner, opplevelser og erfaring. Den er ikke ment å være en sann eller objektiv framstilling av virkeligheten. Observatøren er deltakende underveis (er altså ikke en flue på vegg) og fortellingen skrives i etterkant.

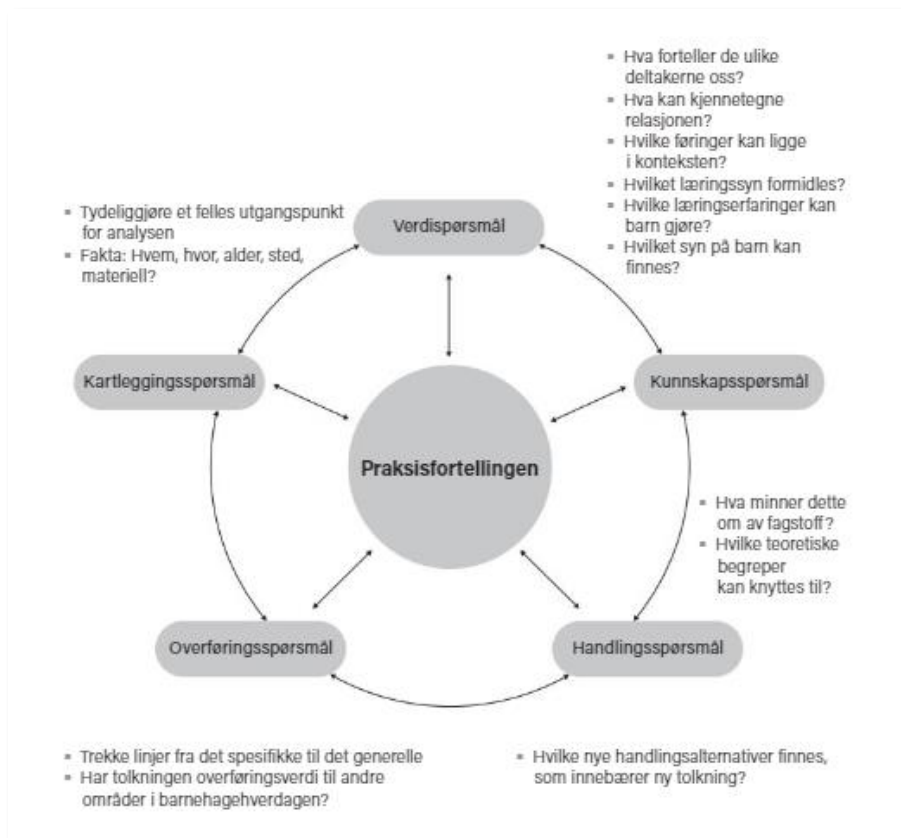
Bruk av praksisfortelling regnes som ett av flere refleksjonsverktøy for kompetanseutvikling i hele personalgruppen. Å utvikle sin kompetanse handler om å reflektere over sine verdier og holdninger, handlinger og teoretiske kunnskap i det praktiske barnehagearbeidet.

Da går det helt fint om det subjektive er til stede i fortellingen. For eksempel er verdier, holdninger og følelser som kommer fram i praksisfortellingen, også noe en er interessert i å reflektere over – fordi dette i stor grad preger våre handlinger.

I boka *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger* henter forfatterne Anne Tove Fennefoss og Kirsten Elisabeth Jansen praksisfortellingene fra livet blant de yngste barna i barnehagen. De viser hvordan man kan analysere fortellingene for å få fram kunnskap, og utfordre etablerte forestillinger knyttet til lek, samspill og læring, didaktikk, medvirkning og demokrati. I analysen belyses og tolkes fortellingen gjennom ulike perspektiver, og man prøver å forstå den på ulike måter. Analysestrukturen er et hjelpemiddel for å komme inn i tolkningsprosessen. Visuelt kan analysestrukturen til Fennefoss og Jansen framstilles på denne måten:⁶²

⁶¹ Birkeland, J. (2021). [Kartlegg ikke barnet, Gransk heller deg selv!](https://www.barnehage.no) Artikkel i www.barnehage.no, publisert 19.02.2021.

⁶² Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2020). [Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger 2. utg.](#) Oslo: Fagbokforlaget.



Ragnhild Lenes kompletterer denne modellen med følgende analyse- og refleksjonsspørsmål.⁶³

Kartleggingsspørsmål

- Hva er rammene og konteksten? Hvorfor valgte du denne situasjonen? Hva ønsket du å finne ut av?

Verdispørsmål

- Hva var viktig for deg i denne situasjonen? Hva er viktige verdier for deg i arbeidet med barn? Håndterte du situasjonen i tråd med dette? Hvordan tror du de andre involverte opplevde situasjonen?

Kunnskapsspørsmål

- Tenkte/handlet du på bakgrunn av kunnskap/noe du har lært? Har vi jobbet med relevant teori som kan trekkes fram i denne analysen? Hvordan kan teorien/kunnskapen belyse situasjonen? Er det noe du eller andre her tenker kunne vært relevant kunnskap å bruke/lære mer om?

Handlingsspørsmål

- Hva tenker du selv om måten du handlet på? Hva kunne du gjort annerledes? Hvordan ville du handlet neste gang i en liknende situasjon?

Overføringsspørsmål

- Hva er relevant å jobbe med videre av det som vi har diskutert? Er det behov for at vi gjør endringer på rutiner? Noe vi må skaffe mer kunnskap om?

⁶³ Lenes, R. (2021). *Barn–voksen-samspill i barnehagen – det autoritative perspektivet*. Forelesning 19.10.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.

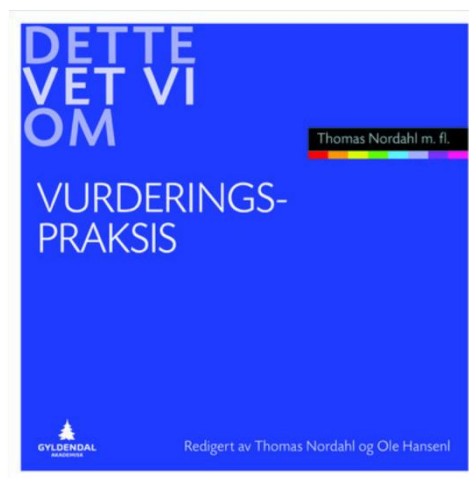
4.4.3 Vurdering i skolen

Dette vi om er en serie små hefter som har til hensikt å gjøre forskningsbasert kunnskap om forbedringer i skolen, mer tilgjengelig for deg som jobber der.

Ett av heftene i serien handler om vurderingspraksis. Heftet er skrevet i fellesskap av de ansatte ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU).⁶⁴ Heftet *Dette vet vi om: Vurderingspraksis* handler lite om vurdering **av** læring (sluttvurdering eller summativ vurdering), men om vurdering **for** læring (underveisvurdering eller formativ vurdering). Siktemålet med vurdering for læring, er å forbedre undervisningen, læringsmiljøet og elevenes sosiale og faglige utbytte.

Forfatterne av heftet skriver at eleven alltid er et viktig objekt for vurderingen. Men hvis du har ensidig søkelys på eleven, kan du lett trekke konklusjonen at det er opp til eleven å forbedre sitt læringsutbytte, ved å legge ned en større arbeidsinnsats, eller ved å ta mer ansvar for egen læring. Det er minst like viktig at du vurderer selve undervisningen og din ledelse av undervisningsforløpet. Som lærer har du stor innflytelse på elevenes læring. En forbedring av elevens læringsutbytte vil ofte være avhengig av at du videreutvikler din egen praksis gjennom kritisk å vurdere den.

Heftet presenterer og drøfter ulike verktøy og tilnærminger til vurdering for læring, med egne kapitler om elevinvolvering, tilbakemeldinger, elevsamtaler, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse, prøver og dokumentasjon.



4.5 Øvingsoppgaver om tilpasset vurdering

4.5.1 Felles refleksjoner og vurdering av egen praksis

Praksisfortellinger og refleksjoner knyttet til observasjoner, er blitt kjente begreper i barnehagene på hele Fosen gjennom arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (BAKOM). Praksisfortellinger og observasjon er en god metode for å reflektere rundt egen praksis, og for å både skape felles forståelse og endring. Skolene har brukt praksisfortellinger i langt mindre grad enn barnehagene, og har gjerne benyttet andre metoder som kan egne seg, særlig innenfor team som samarbeider om den samme elevgruppen. Noen skoler bruker kollegaveiledning, andre kanskje observasjon gjennomført av leder eller PPT-rådgiver i en undervisningssituasjon, som grunnlag for refleksjon over egen praksis.

Oppgave

1. Sett dere sammen i avdelingen eller teamet du arbeider i og finn ut hvilke observasjonsmetoder dere benytter for å reflektere over egen praksis.
2. Hvordan bruker dere disse metodene systematisk for å bli en lærende organisasjon, som jobber kontinuerlig med å forbedre barnehagen og skolen som et inkluderende læringsfellesskap?
3. Hvilke andre observasjonsmetoder kan dere ta i bruk for å hjelpe hverandre til å bli den beste utgaven av dere selv i den jobben dere står i? Hva skal til for at dette skal bli en fast rutine hos dere?

⁶⁴ Nordahl, T. m.fl. (2012). *Dette vet vi om: Vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Støttmateriell

- Forskningen som omtales her under **faktor 4** kan være til hjelp når dere arbeider med denne oppgaven.
- For at dette skal bli en oppgave som fører til utvikling av egen praksis, vil det være lurt å sette seg godt inn i Ragnhild Lenes sine analyse- og refleksjonsspørsmål. Disse er gjengitt i kapitlet «Praksisfortellinger» i **faktor 4**.

4.5.2 Vurderingspraksis i skolen

I et godt læringsmiljø er det rom for å prøve og feile. Da opplever elevene at det er trygt å fortelle hva de kan, og hva de trenger å lære bedre. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.

Oppgaver

1. Hvordan jobber dere sammen for å skape et læringsmiljø hvor alle tør å be om hjelp, vise hva de kan, og hva de må lære bedre?
2. Hva kjennetegner læringskulturen hos dere? Er det forskjell på kulturen i opplæringen og mellom dere som kollegaer?
3. Hvordan diskuterer dere vurderingspraksisen på din skole på en måte som gjør at elevene lærer bedre?

Refleksjonsspørsmålene er hentet fra www.udir.no.

Støttmateriell:

- Utdanningsdirektoratets nettsted om vurdering: www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering. Her er det blant annet en kort film (varighet 5:15 min) som går gjennom prinsippene for vurdering i skolen. I filmen legges det spesiell vekt på at underveisvurderingen må ses i lys av overordnet del av Læreplanverket.
- Boka til Thomas Nordahl m.fl.: *Dette vet vi om: Vurderingspraksis*, utgitt på Gyldendal Akademisk i 2012. Boka er omtalt i **faktor 4** i kapitlet «Vurdering i skolen».

5 Tilpasset opplæring

David Mitchells femte faktor for å lykkes med inkluderende opplæring, er tilpasset opplæring. I inkluderende læringsmiljøer tilpasses de pedagogiske oppleggene, med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder innenfor rammene av det ordinære tilbudet. Individuelle tilpasninger skjer med utgangspunkt i avdelingen eller klassen. Denne faktoren handler også om hvordan vi skal arbeide for å skape gode psykososiale miljø som fremmer læring.



5.1 Mitchell om tilrettelegging og tilpasning

Mitchell beskriver flere prinsipper og metoder som fremmer læring i et inkluderende miljø. I dette kapitlet skal vi omtale tre av dem: Et godt psykososialt miljø, samarbeidende læring og barn og elever som lærer av hverandre.

Mitchells forskning viser at et godt psykososialt miljø fremmer læring. Det er på en måte grunnmuren i et inkluderende læringsmiljø. Følelser og læring er nært knyttet til hverandre. Barn som strever, har ofte negative følelser knyttet til skolen.

5.2 Regelverk om tilrettelegging og tilpasning

5.2.1 Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen

Rammeplan for barnehagen har følgende bestemmelse om tilrettelegging av barnehagetilbudet:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling.

Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnehagens viktigste sosialiseringarena er leken. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk - over kortere eller lengre perioder - med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.

Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet.⁶⁵

5.2.2 Tilpasset opplæring i skolen

Opplæringsloven slår i [§ 1-3](#) fast prinsippet om at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. I overordnet del av Læreplanverket er bestemmelsen om tilpasset opplæring utdypet slik:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

⁶⁵ Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplan for barnehagen, kap. 7: [Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte](#).

God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Skolen må planlegge for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene og for at opplæringen oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende.

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages.⁶⁶

5.2.3 Trygt og godt læringsmiljø

Barnehageloven kapittel VIII (§§ 41-43) skal sikre at alle barn har et trygt og godt miljø i barnehagen. Likeledes skal **opplæringsloven** kapittel 9A (§§ 9A-1 – 9A-16) sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Disse kapitlene kalles barnas arbeidsmiljølover. Hovedhensikten med lovkravene er å sørge for at barna opplever trivsel og tilhørighet i fellesskapet. Barnehager og skoler skal ha nulltoleranse for krenkelser som mobbing, vold, trakassering og diskriminering, og skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til barna.

I overordnet del av læreplanverket står det slik i [kapittel 3.1](#):

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.

De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet.

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser.⁶⁷

⁶⁶ Utdanningsdirektoratet (2018). Læreplanverket LK20. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, punkt 3.2](#). På www.udir.no

⁶⁷ Utdanningsdirektoratet (2018). Læreplanverket LK20. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, punkt 3.1](#). På www.udir.no

Krenkelser

Da begrepet krenkelser i 2002 ble innført i opplæringsloven i forbindelse med tilføyelsen av et eget kapittel 9a om elevenes skolemiljø, var noe av bakgrunnen at det var behov for et mindre snevert begrep enn det tradisjonelle mobbebegrepet.⁶⁸ Krenkelser ble derfor innført som et samlebegrep for ord eller handlinger, der en persons verdighet eller integritet blir truet. Krenkelser kan være enkeltstående ytringer eller handlinger, eller gjentatt episoder. I opplæringsloven [§§ 9A-3 – 9A-5](#) omfatter krenkelsesbegrepet mobbing, vold, diskriminering og trakassering.

Barn og unge har etter barnekonvensjonen [artikkel 2](#) og diskrimineringsloven [§ 6](#) og [§ 13](#) et særskilt vern mot å bli krenket eller trakassert på grunnlag av kjønn, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk.

Voksnes aktivitetsplikt

Alle som arbeider i barnehager og skoler har plikt til å følge med på om barna har det trygt og godt og plikter å gripe inn mot krenkelser, så sant det er mulig. I aktivitetsplikten ligger det en plikt til å varsle leder når det foreligger mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehage- eller skolemiljø. Ved en slik mistanke, skal saken undersøkes umiddelbart. Det skal foreligge dokumentasjon som viser når ledelsen er varslet første gang i en sak. Dersom et barn forteller eller en undersøkelse viser at barnehage- eller skolemiljøet ikke er trygt og godt, skal det settes i verk egnede tiltak, som sørger for at barnet igjen får et trygt og godt barnehage- eller skolemiljø. Skolen skal sørge for at involverte barn blir hørt, og barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alt arbeid i oppvekstsektoren. Leder har ansvaret for at aktivitetsplikten og de øvrige bestemmelsene i barnehage- og opplæringsloven etterlevs.

Barnehage-/skoleeier skal varsles dersom barnehagen eller skolen selv ikke klarer å løse saken. Det samme gjelder i saker som har pågått over lang tid, har høy alvorlighetsgrad eller handler om særskilt sårbare barn. Hvis det er mistanke om at en ansatt mobber eller krenker et barn, skal barnehage-/skoleeier alltid varsles umiddelbart.

Bruk av ikke-anonyme undersøkelser i skolene

Ikke-anonyme verktøy/metoder kan brukes til å undersøke læringsmiljøet i klassene, slik skolene er pålagt etter opplæringsloven [§ 9A-4](#). Bruken av ikke-anonyme læringsmiljøundersøkelser reguleres av forskrift til opplæringsloven [§ 22A-5](#).

Skoler som tar i bruk ikke-anonyme kartlegginger av læringsmiljøet, bør varsle foreldrene om at denne typen undersøkelser brukes, og hva som er hensikten med dem. FAU skal få innsikt i hva undersøkelsene kan fortelle, og hvordan resultatene av undersøkelsene vil bli brukt.

Personvernforordningen (GDPR)

Datatilsynet mottok i 2018 en klage fra foreldre på Arendal kommunes behandling av personopplysninger ved bruk av kartleggingsverktøyet Spekter.⁶⁹ Spekter er et spørreskjema som brukes for å avdekke mobbing og kartlegge læringsmiljøet i en skoleklasse. Foreldrene reagerte på at skolen satte i gang en spørreundersøkelse hvor alle elevene ble bedt om å svare på spørsmål om mobbing, samt navngi medelever som mobber og blir mobbet.

Datatilsynet påla i 2019 Arendal kommune å avslutte bruken av Spekter slik det var gjennomført på det tidspunktet, samt slette alle opplysninger som var hentet inn med verktøyet. I vedtaket ble det slått fast at behandlingen var i strid med personvernforordningen, ved at den manglet rettslig grunnlag, og at den dessuten brøt med grunnleggende prinsipper for vern av personopplysninger og informasjonssikkerhet.

⁶⁸ NOU 2015: 2 [Å høre til](#). På www.regjeringen.no. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

⁶⁹ Datatilsynet (2020). [Arendal kommune kan likevel benytte Spekter](#). På www.datatilsynet.no. Publisert 25.11.2020.

Arendal kommune klagde på vedtaket og saken ble sendt til Personvernemnda for endelig avgjørelse. Nemnda konkluderer med følgende i [vedtak 9. november 2020](#):

1. Arendal kommune har behandlingsgrunnlag for å benytte kartleggingsverktøyet Speker i skolene i personvernforordningen artikkel 6 nr. 1 bokstav c, jf. opplæringsloven kapittel 9A.
2. Arendal kommune må, for lovlig å kunne benytte Speker i framtiden, etablere internkontrolldokumentasjon og rutiner som sikrer etterlevelse av personvernforordningen.

Personvernemnda skriver blant annet følgende i sin vurdering:

«Alle de opplysningene som etterspørres i spørreskjemaet i Speker (...), er opplysninger som etter nemndas vurdering er relevante og nødvendige for at kommunen skal oppfylle sin plikt etter loven til å arbeide systematisk for å sikre et trygt og godt skolemiljø. Det er derfor ikke noe med karakteren av de opplysningene som samles inn som gjør at rettsgrunnlaget i opplæringsloven ikke er tilstrekkelig hjemmel for å samle inn og behandle opplysningene.»

Derimot mener nemnda at kommunens bruk av Speker ikke oppfyller de øvrige reglene i personvernforordningen, og da særlig åpenhetsprinsippet. Dette prinsippet er helt grunnleggende for de registrertes rettigheter, som for eksempel retten til retting, sletting og innsyn. For at kommunen lovlig skal kunne benytte kartleggingsverktøyet Speker i framtiden, må det derfor utarbeides skriftlige rutiner som sikrer etterlevelse av disse reglene.

Nemnda legger til grunn at kartleggingen i utgangspunktet ikke spør etter særlige kategorier av personopplysninger: «Mobbing av en elev kan imidlertid få konsekvenser for vedkommendes helseforhold, og opplysninger om dette kan derfor i noen tilfeller utgjøre en helseopplysning. I og med at det i kartleggingen også benyttes muligheter for fritekst, kan ikke skolen være sikker på at man ikke også får inn opplysninger som faller inn under artikkel 9. Dette er imidlertid ikke opplysninger som er etterspurt, og skolen må derfor ikke ha behandlingsgrunnlag i artikkel 9 for selve innsamlingen av data i Speker.»

Nemnda bemerker at ved utformingen av datainnsamlingsverktøy som Speker, så kan den behandlingsansvarlige sørge for at det benyttes personvern fremmende teknologier, som for eksempel å begrense muligheten for fritekst. Dette vil være særlig viktig når verktøyet er rettet inn mot barn og benyttes til å kartlegge et tema som for mange er nettopp svært sensitivt og vanskelig.

Arendalssaken førte til at forskrift til opplæringsloven fikk en ny bestemmelse om bruk av ikke-anonyme kartleggingsundersøkelser. Denne trådte i kraft 1. august 2021.

I praksis innebærer den nye bestemmelsen i forskrift til opplæringsloven, at ikke-anonyme undersøkelser – som Spekter – kan benyttes som en del av det forebyggende skolemiljøarbeidet, når slike undersøkelser er hensiktsmessige for å kartlegge læringsmiljøet, finne egnede tiltak for å forbedre relasjonene og sikre elevene et trygt og godt skolemiljø.

For at ikke-anonyme undersøkelser skal gjennomføres på en måte som i minst mulig grad griper inn i personvernet til elevene, er det eksplisitt påpekt at spørsmål om negative relasjoner der elever blir navngitt, kun kan benyttes i undersøkelser som gjennomføres på bakgrunn av konkret mistanke.

Skolene skal på en egnet måte kontrollere om opplysningene som kommer fram i undersøkelsen, stemmer, før disse blir lagt til grunn for valg av tiltak.

5.2.4 Barnets subjektive opplevelse

Ifølge lovverket er det barnets subjektive opplevelse som teller, og ikke de voksnes tolkning eller definisjon av det som skjer, for eksempel i en mobbesituasjon.

Den profesjonelle voksne har en plikt til å agere på barnets opplevelse. Søkelyset skal rettes mot hvordan barnet opplever det som skjer, og hva denne opplevelsen eller følelsen gjør med barnet. Barnets subjektive opplevelse er derfor kompasset man skal søke å navigere etter, uansett definisjoner eller nye måter å forstå mobbing på.

For å forstå hvordan eleven opplever sin egen skolehverdag, må vi høre på hva eleven har å si. Så enkelt er det!

*Statsforvalteren
i Innlandet*

Bruk av ikkje-anonyme læringsmiljøundersøkingar

Skolane kan bruke ikkje-anonyme læringsmiljøundersøkingar som ein del av det førebyggjande skolemiljøarbeidet etter [opplæringslova § 9A-3](#) i tilfelle der slike undersøkingar er hensiktsmessige for å kartleggje læringsmiljøet, finne eigna tiltak for å forbedre relasjonar og sikre alle elevar eit trygt og godt skolemiljø.

Skolane kan bruke ikkje-anonyme læringsmiljøundersøkingar i oppfølginga av ein konkret mistanke etter [opplæringslova § 9A-4](#) og [§ 9A-5](#) ved langvarige, uoversiktlege eller kompliserte utfordringar i skolemiljøet, der andre måtar å undersøke på ikkje har ført fram.

Ikkje-anonyme læringsmiljøundersøkingar må gjennomførast slik at dei i minst mogleg grad grip inn i personvernet til elevane. Undersøkingar etter første ledd kan berre omfatte spørsmål om negative relasjonar der enkeltelevar ikkje kan bli namngitte. Skolane skal på eigna måte kontrollere om opplysningane er rette før desse blir lagt til grunn for val av tiltak.

Skolemiljø saker er ofte sammensatte og krevende. Det finnes flere kilder til informasjon og det er mange hensyn å ta. Elevens subjektive opplevelse er ett av mange hensyn. For å forstå hvordan eleven opplever sin egen skolehverdag, må vi høre på hva eleven har å si. Så enkelt er det.

Elevens subjektive opplevelse gir viktig informasjon om hvordan det oppleves å være akkurat den eleven, på akkurat den skolen, akkurat nå. For en elev som ikke har det bra på skolen, er det helt sentralt å formidle denne opplevelsen, og bli tatt på alvor.⁷⁰

⁷⁰ Statsforvalteren i Innlandet (2021). [Hva er egentlig elevens subjektive opplevelse?](#) På www.utdanningsnytt.no, sist oppdatert 11.05.2021.

5.3 Eksempler på god praksis

5.3.1 Stimulerende lekemiljø

I **Fembøringen barnehage** jobber de godt med å skape stimulerende lekemiljøet. De tar utgangspunkt i barnas interesser og finner ut hva de ønsker å leke med eller lære mer om i sin hverdag. Ut fra Trude Brendelands teori og kunnskap⁷¹ har det blitt jobbet frem et godt lekemiljø, og personalet har utviklet gode kunnskaper, slik at de kan tilrettelegge for barnas lek.

Et spennende lekemiljø fremmer barns lek og læring og skaper gode møteplasser for alle barna i gruppa. Når alle barna medvirker og miljøet er inspirert av deres tanker, opplever alle at de blir inkludert. Alle føler seg sett og bekreftet i hverdagen sin.

For å få til dette, er barnehagen avhengig av gode og tilstedeværende voksne, voksne som ser barna og har god kjennskap til enkeltbarnet. Slik skapes relasjonen som er viktig for at de skal vite hvor barnas interesser ligger. Trygge barn byr på seg selv, slik at de voksne kan lære dem å kjenne. Kjennskap til enkeltbarnet fordrer også foreldresamarbeid. Fembøringen ser at denne satsingen på lekemiljøet bidrar til bedre kommunikasjon med foreldrene, og binder dem sammen i det å finne den beste barnehagehverdagen for barna.

De voksne må også ha interesse for og kjennskap til hva lekemiljø er, hva det bidrar med i det sosiale samspillet, og hva det betyr for barnas opplevelse av å være inkludert. Dette har det blitt jobbet med over år på Fembøringen, og de ser nå at dette skaper gode rom for samspill og tilhørighet. Det bidrar også til godt fellesskap i personalgruppa, når de sammen skaper felles møtepunkter for små og store.



Lekemiljøet i fellesrommet på Fembøringen barnehage, februar 2022.



⁷¹ Brendeland, T.A. (2018). *Lekelyst – med rom for innelek*. Pedagogisk Forum.

5.3.2 Barn hjelper barn

Høgåsmyra barnehage har tema «Barn hjelper barn» i sitt Grønt flagg-prosjekt. Intensjonen er at de eldste barna hjelper de yngste med ulike formingsaktiviteter inne, med påkledning og i uteleken.

5.3.3 Samarbeidslæring som styrker elevenes faglige og sosiale læring

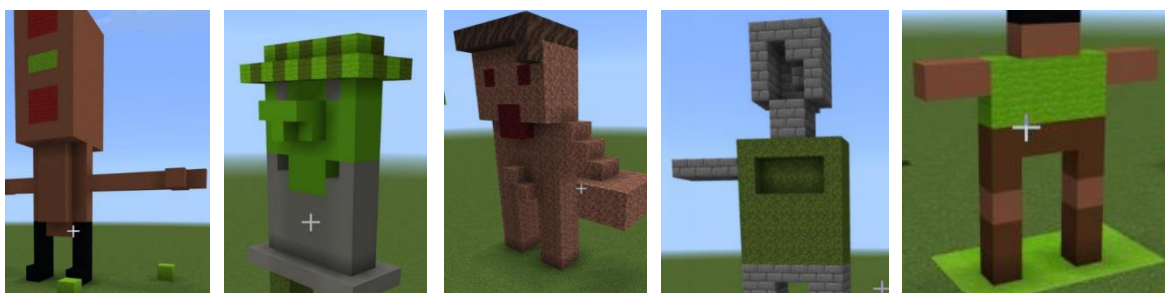
I skolens utviklingstid ved **Stadsbygd skole** har det i en periode vært felles innsats med samarbeidslæring som metode, med utgangspunkt i Robert Flatås Mjeldes bok *Samarbeidslæring i klasserommet*.⁷² Ulike øvelser/opplegg med elevene gjennomføres på alle klassetrinn våren 2022.

Eksempel på et undervisningsopplegg med samarbeidslæring i norsk for 2. trinn

- Dette er en del av et større tema, som omfatter **eventyr** generelt («De tre små bjørner» med skriveoppgaver + språkverksted om eventyr) og **troll** spesielt («De tre bukkene Bruse» + språkverksted om troll).
- **Viktig i forkant:** Sette av felles planleggingstid der en avklarer hvem av elevene som har behov for støtte. Det er viktig med god kjennskap til elevene for å kunne sette sammen elevgrupper som kan fungere greit sammen i et samarbeidslæringsoppgaver. En må sikre at ordstyrerne stiller direkte spørsmål til *alle* elevene på gruppa.
- **Kompetansemål** – norsk etter 2. trinn (LK20):
 - Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter.
 - Lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler.
- **Gjennomgang av oppdrag i gruppene**
 1. Sekretær (OBS! gode skrivere på 2. trinn). Sekretæren er den som skriver ned svar på gruppeoppgaver, det gruppa kommer fram til.
 2. Ordstyrer/ordfordeler. Ordstyreren er den som passer på at alle i gruppa får ordet og er delaktige i arbeidet.
 3. Veisøker. Veisøkeren er den som ser til at gruppa holder seg til arbeidsoppgaven, målet med arbeidet og det som skal gjøres.
 4. Materialforvalter. Materialforvalteren er den som henter materiell og utstyr som gruppa har bruk for, for å kunne gjennomføre oppgavene.
- Repetisjon av eventyret «De tre bukkene Bruse» først.
- Så samarbeidslærings-oppgaven, der gruppene får ulike trollbilder/eventyrillustrasjoner av troll. Hver gruppe får et A3-ark med et trollbilde knyttet til eventyret om de tre bukkene Bruse og et trollbilde fra et annet eventyr. Så skal gruppene – ut fra sine illustrasjoner – beskrive:

Ansikt og hode	
Kropp og klær	
Hvor bor trollet	

- Etterpå deler smågruppene det de fant ut, med resten av klassen. Bildene hver gruppe har jobbet ut fra, vises på skjerm til hele klassen.
- Elevene uttrykker tekstopplevelsene gjennom at hver elev lager sitt eget troll i Minecraft.



⁷² Flatås, R.M. (2018). *Samarbeidslæring i klasserommet. Metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex

5.3.4 Bruk av åpne og rike oppgaver

Stadsbygd skole ser at det ligger store muligheter for inkluderende praksiser gjennom bevisst bruk av åpne, rike oppgaver og vekt på god støtte, både på makro og mikronivå, for hver undervisningsøkt i klasserommet.

Eksempel fra ungdomsskolen: «Min historie». (Tekstskaping innenfor ulike sjangre). Oppgaven/oppdraget er hentet fra boka *Kontekst 8-10*.⁷³ Opplegget ligger også på Skolestudio.

I introduksjonsfasen ble det fortalt om mange eksempler på hvordan elevene i en annen klasse hadde løst oppdraget – slik at alle kunne få ideer til en første tekst om seg selv. Også underveis fortalte hver enkelt elev hva de jobbet med, slik at alle elevene kunne få nye ideer til nye tekster. Alle kunne skrive ut fra egne interesser og ut fra sitt faglige nivå, med ulik grad av voksenstøtte.

Resultatet ble en fantastisk variasjon av ulike tekster: «Mine 10-på-topp dataspill», liste med nærmere 100 «Matvarer jeg ikke liker», filmopptak av «Sånn lager jeg burger» eller «Sånn måler jeg feber», powerpointpresentasjoner om alt fra bilder av «Skoleveien min» til foredrag om lakseoppdrett, lange tekster om for eksempel «Hvorfor jeg er glad for at jeg er født i Norge» og sammensatte tekster om «Mine beste ferieminner» eller «Hit vil jeg reise i framtiden».

OPPDRAG **Min historie**

Hva er dine historier? I dette oppdraget skal du fortelle historier om deg selv – eller du kan dikte opp en person som virker troverdig, og lage historier som passer. Hva skal du fortelle, og hvordan skal du gjøre det? Mulighetene er mange! Lag minst tre historier, og velg ut én du skal dele med de andre.

TRINN 1 VELG TEMA OG UTTRYKK

Hvilke temaer vil du ha med i din historie? Hvilke uttrykk/sjangrer? Kan en av historiene lages sammen med noen, har dere historier som kan lilles sammen? Ha idemyldring i grupper, og bruk gjerne forslag til temaer og sjanger i ramma på neste side. Hjelp hverandre stik at alle på gruppa har notater med ideer til tre historier. Gjenta trinn 2 og 3 for hver historie du lager.

→ Lever notatene med ideene du har.

TRINN 2 LAG FØRSTEUCAST – SKRIV OG TEGN

Bruk notatene og sett i gang! Ikke vær kritisk, det viktigste nå er å få lagd en kladd. En skriftlig kladd er lurt uavhengig av teksttype, enten det er podkast, film eller vlogg. Visuelle virkemidler kan du tegne eller skissere.

→ Lever førstecast til teksten.

TRINN 3 RESPONS

Hjelp hverandre med å forbedre tekstene: Les opp, lytt eller vis. Forklar gjerne hva du ønsker hjelp til. Noter tilbakemeldingene, unngå å forklare eller gå i forsvar. Når du gir respons, skal du være konkret, si hva som er bra, stille spørsmål og komme med forslag. Se tips til god respons på side 379.

→ Lag et kort notat der du oppsummerer hva som var nyttig med responsen.

TRINN 4 FERDIGSTILL

Bearbeid og fipuss teksten. Snu om på ulike deler av teksten, for eksempel setninger og avsnitt, legg til eller kutt til du er fornøyd. Avgjør til slutt hvilken av historiene du vil dele med de andre.

→ Lever tekstene du har lagd.

Forslag til temaer

- De første leveårene mine, dette har jeg funnet ut om meg selv, dette visste jeg ikke: fødselen min, første klasse, i barnehagen, sykdom, hobbyer, interesser, venner ...
- Drømmer om framtida: Hva gjør jeg om tjuv år? Når jeg er åttifem år ...
- Hvem er jeg? Hvordan framstiller jeg meg selv på internett eller i samtale med andre? Hvis jeg må velge å fortelle én ting om meg selv, hva ville det være?
- Nærhet: Slekten min, familietradisjoner, en god venn, forelskelse, et dyr ...
- Dagen/hendelsen jeg aldri glemmer.
- Åpent tema: Noe viktig, en film jeg ikke glemmer, dette vil jeg bli god i, rommet mitt, jeg liker ..., den første ..., reisen til ..., drømmedagen, da jeg var redd / dummet meg ut / vant osv.

Forslag til sjanger

- Bildebok for barn
- Poetisk tekst
- Eventyr
- Videoblogg
- Radiodokumentar
- Reportasje
- Tegneserie
- Skildring

MER OM

når du skal velge sjanger i kapittel 2, side 58

fiksjonstekster i kapittel 4, side 112

saktekster i kapittel 5, side 180

sammensatte tekster i kurs 7.3, side 290

å skape tekster i oppslagsdelen, side 378

Flere tips og veiledning til oppdraget i Skolestudio

Bli bedre kjent - fortell hverandre historier!

⁷³ Blickfeldt, K., Heggem, T.G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10*. 3. utgave. Basis. Side 350 ff. Oslo: Gyldendal

Eksempel fra småtrinnet: «Skriveprosjekt om selvvalgt dyr». (Fagtekst.).

Til denne oppgaven bruker lærerne ressurser fra Skriventeret

<https://skriventeret.no/ressurs/skriveprosjekt-om-dyr/>, i kombinasjon med ideer fra boka *Skrijving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*.⁷⁴

Alle elever jobber med hvert sitt selvvalgte dyr. Alle skal lage hver sin plakat ut fra gitte kriterier, og plakatene skal henges opp i skolens bibliotek. De fleste skriver for hånd, men for noen er skriving på tastatur en medvirkende faktor for å lykkes. Støttende stillas for å fremme inkluderende praksis, er at bokstavplansjer og et stort utvalg med bibliotekbøker om ulike dyr er tilgjengelige i klasserommet. Det jobbes felles med modelltekst, samskriving av fagtekst og bruk av skriveramme – før hver enkelt lager sin egen tekst/ plakat.

Her er to av plakatene fra 2. trinn:



⁷⁴ Skar, G.B. (red.) (2021). *Skrijving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. Side 67 og 83. Oslo GAN Aschehoug.

5.3.5 Enkle standarder for klasseledelse og pausetid

Ørland ungdomsskole har utviklet sine egne standarder for klasseledelse og pausetid med elevene.

Standarder for klasseledelse

Standardene for klasseledelse uttrykker hvilken struktur og kultur som skal prege læringsarbeidet på skolen:

Struktur:

- Læringsøktene har en tydelig struktur med markert oppstart og avslutning.
- Læringsøktene defineres av tydelige mål og klare forventninger.

Kultur:

- Klasseledelsen kjennetegnes av at alle elever blir sett, det brukes tid på relasjonsskapende aktiviteter og skolen preges av en kultur for læring med vekt på trygghet og raushet.
- Læringsøktene kjennetegnes av omsorg, inkludering, mangfold og god arbeidsro.
- Læringsøktene kjennetegnes av lærere som gir god støtte i elevenes læringsprosess.

Læring:

- Læreren tar ansvar for den positive og støttende relasjonen mellom lærer og elev.
- Det gis undervisvurdering og framovermeldinger som bidrar til utvikling, lærelyst og opplevelse av mestring.
- Læringsøktene skal kjennetegnes av en utforskende kultur og en elevstemme som blir hørt.
- Det skal planlegges for varierte og elevaktive metoder.

Standarder for pausetid

Standardene for pausetid gir signal til elevene om at de har lærernes tillit, og at lærerne ønsker å være sammen med dem. I stedet for å kalle lærernes tilstedeværelse i pausetiden for inspeksjon eller tilsyn, kaller de det relasjonsskapende og oppsøkende samvær, såkalt ROS-tid.

Standardene for ROS-tid formuleres slik:

1. Rett plass til rett tid – følg oppsatte tider for pausetid med elevene.
2. Oppsøkende og synlig – bruk tiden til relasjonsbygging.
3. Aktivitetsskapende
4. Gode veiledere – bruk tiden til aktiv inkludering slik at alle får mulighet til å bli en del av elevfellesskapet.

KLASSELEDELSE

Struktur:

- Læringsøktene har en tydelig struktur med markert oppstart og avslutning.
- Læringsøktene defineres av tydelige mål og klare forventninger.

Kultur:

- Klasseledelsen kjennetegnes av at alle elever blir sett, det brukes tid på relasjonsskapende aktiviteter og skolen preges av en kultur for læring med vekt på trygghet og raushet.
- Læringsøktene kjennetegnes av omsorg, inkludering, mangfold og god arbeidsro.
- Læringsøktene kjennetegnes av lærere som gir god støtte i elevenes læringsprosess.

Læring:

- Læreren tar ansvar for den positive og støttende relasjonen mellom lærer og elev.
- Det gis undervisvurdering og framovermeldinger som bidrar til utvikling, lærelyst og opplevelse av mestring.
- Læringsøktene skal kjennetegnes av en utforskende kultur og en elevstemme som blir hørt.
- Det skal planlegges for varierte og elevaktive metoder.

Ørland ungdomsskole 2020

ROS-TID

Relasjonsskapende oppsøkende samvær.
Standarder:

1. "Rett plass til rett tid" - følg oppsatte tider for pausetid med elevene.
2. "Oppsøkende og synlig" - bruk tiden til relasjonsbygging.
3. "Aktivitetsskapende" -
4. "Gode veiledere" - bruk tiden til aktiv inkludering slik at alle får mulighet til å bli en del av elevfellesskapet.

5.4 Forskning på tilrettelegging for å skape et godt læringsmiljø

5.4.1 Tilrettelagt pedagogisk opplegg i barnehagen

Samarbeidende læring

Teksten nedenfor er hentet fra Statped's nettsted om David Mitchells ti faktorer i barnehagen.⁷⁵

Samarbeidende læring handler om å legge til rette for at barna kan lære gjennom planlagt samarbeid med hverandre. Det handler blant annet om at barna blir delt inn i mindre grupper. Gruppen kan samarbeide om en felles aktivitet (f.eks. lage mat sammen) eller jobbe individuelt (f.eks. på hvert sitt maleri). Når gruppene fungerer, vil barnehagelæreren ha bedre tid til enkeltgrupper eller enkeltbarn. Gruppene kan settes sammen av barn med ulikt ferdighetsnivå, men også veksle mellom bruk av ulike typer av grupper.

Inndeling i mindre grupper er viktig. Forskning viser at pedagoger responderer mer på barns initiativ når de er i mindre grupper.

Barn lærer av hverandre

I et inkluderende barnehagemiljø har barn tilgang på:

- rollemodeller som de kan strekke seg etter,
- barn som befinner seg på et lignende utviklingsnivå og
- barn som er kommet kortere i utviklingen.

Mitchells forskning viser at alle profitterer på et inkluderende læringsmiljø. Det gir erfaring med mangfold, og barna lærer å ta hensyn til og hjelpe dem som trenger litt ekstra hjelp.

Samspill mellom barn skjer i det daglige. Det handler om å utnytte muligheter som oppstår spontant i det sosiale samspillet og i relasjonene barna imellom. Det er viktig at hele personalet er involvert og kjent med hvordan de kan støtte opp under utviklingen til *alle* barna på avdelingen. Nøkkelen til å lykkes med dette, er at personalet er oppmerksomme, sensitive og kreative i her og nå-situasjoner.

I tillegg til å benytte her og nå-situasjoner, må personalet i et inkluderende læringsmiljø også aktivt legge til rette for gode samspillsituasjoner. De må planlegge for at dette skal kunne skje, for eksempel ved inndeling i mindre grupper, organisering av aktivitet eller ha venner med i treningssituasjoner.

Gi barna tilgang til hverandre. Ha en bevissthet om når det er hensiktsmessig å være tett på, og når voksnes tilstedeværelse er til hinder for samhandling barna imellom.

5.4.2 Tilpasset opplæring i skolen

Teksten i denne innledningen er hentet fra Statped's nettsted om David Mitchells ti faktorer i skolen.⁷⁶

I inkluderende skoler tilpasses opplæringen med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder innenfor rammene av de ordinære tilbudene. Individuelle tilpasninger skjer med utgangspunkt i eller tilknyttet klassen

Mitchell viser til to undervisningsstrategier som gjør det mulig å undervise elever med ulike læringsmål innenfor fellesskapets rammer. Forskning viser at begge disse måtene å organisere

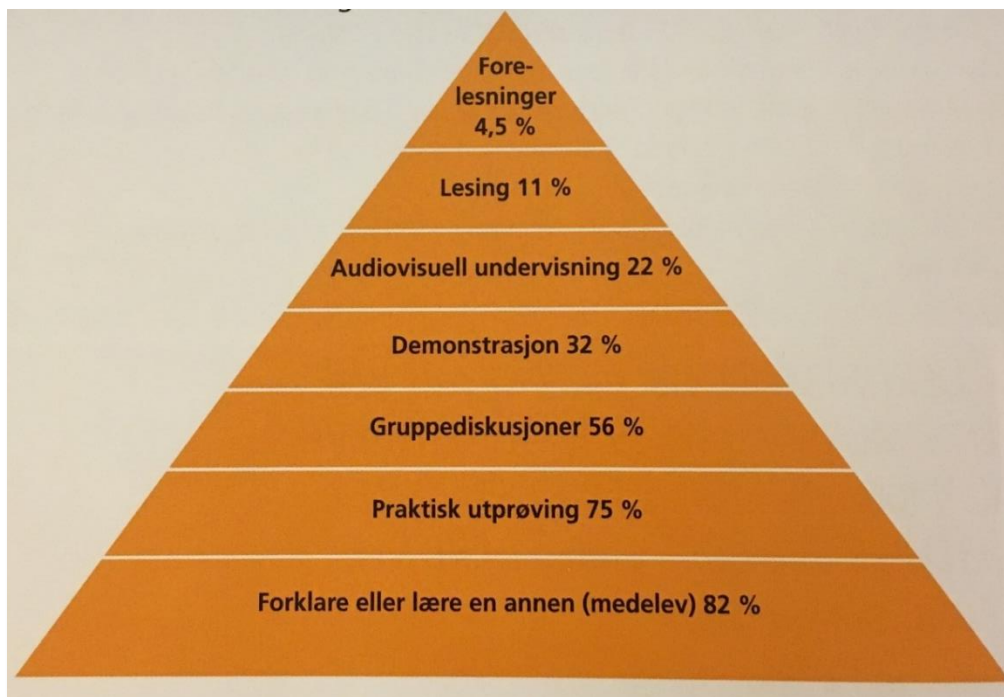
⁷⁵ Statped (2022). [David Mitchells ti faktorer i barnehagen](#). Artikkel på www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022.

⁷⁶ Statped (2022). [David Mitchells ti faktorer i skolen](#). Artikkel på www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022.

undervisningen på, har sterk evidens for læringseffekt for alle elever, og at elever med ekstra læringsbehov, uten tvil har nytte av disse strategiene.

Effekten av ulike undervisningsmetoder

Enveiskommunikasjon er en lite effektiv undervisningsform. At læreren sier eller forklarer noe for elevene, betyr ikke at de lærer det. Elevene lærer langt bedre når de med egne ord skal forklare noe de har lært, til en annen. Figuren nedenfor viser effekten av undervisningsmetoder, hvor det er målt hvor mye elevene husker **etter tre uker**.⁷⁷



Effekten av ulike undervisningsmetoder, målt etter hvor mye elevene husker etter tre uker. Figuren er hentet fra boka «Læringspartner. Undervisningsvurdering i praksis» av Hilde Ødegaard Olsen og Marita Aasland.

Når læreren foreleser, kan elevene sitte igjen med lite kunnskap og forståelse, hvis ikke stoffet blir bearbejdet godt underveis og i etterkant. Enveisoverføring fremmer ikke forståelse, fordi forståelse alltid krever en eller annen form for respons, gjensvar eller dialogisk utveksling. Når elevene jobber sammen i par eller i velfungerende grupper, legges det opp til en reell dialog som letter forståelsen og tilegnelsen av lærestoffet. Responsen eller tilbakemeldingen fra de andre elevene er med på å skape forståelse hos alle. Forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre. Dette forklarer den enorme forskjellen i læringsutbytte mellom det å ha hørt noe i en forelesning en gang, uten videre bearbejding av stoffet, og til å ha forklart eller lært det bort til en annen, f.eks. en medelev. Figuren over viser at den siste metoden er 18 ganger så effektiv som den første.

Kooperativ læring/samarbeidslæring

Kooperativ læring handler om å hjelpe elevene med å lære av hverandre. Undervisningsformen innebærer å dele klassen i små læringsgrupper (6-8 elever), der de hjelper hverandre både med individuelle oppgaver og med gruppeoppgaver. Det forventes at elevene skal jobbe *som* grupper, ikke bare *i* grupper. Det kreves at elevene får veiledning, og at læreren hjelper dem til å utvikle gode måter å samarbeide på. Når gruppene fungerer, vil læreren ha bedre tid til enkeltgrupper

⁷⁷ Dochy, F., de Richt, C. & Dyck, W. (2002). *Cognitive prerequisites and learning*, i Olsen, H.Ø. & Aasland, M. (2013). *Læringspartner. Undervisningsvurdering i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

eller enkeltelever. Gruppene kan settes sammen av elever med både likt og ulikt ferdighetsnivå. Mitchell anbefaler at lærer veksler mellom bruk av ulike typer grupper.

Utdanningsdirektoratet har utviklet gode nettressurser for å fremme fellesskap og miljø i undervisningen, blant annet gjennom samarbeidslæring. I en film på [Udir.no](http://udir.no) viser Charlotte Duesund fra Læringsmiljøsenderet et eksempel på hvordan klassen jobber med samarbeidslæring i en KRL-time.⁷⁸

Robert Mjelde Flatås presenterer i heftet *Samarbeidslæring i skolen* over 70 samarbeidsøvelser som kan brukes i og utenfor klasserommet. Samarbeidslæring skaper større evne til problemløsning og kritisk tenkning og styrker evnen til å lytte og forstå. Gjennom øvelser som krever samarbeid, dialog og meningsbrytning, skjer det både faglig og sosial læring. For at samarbeidslæring skal ha denne effekten, må elevene trene på samarbeid med god støtte og veiledning fra læreren.⁷⁹

Samarbeidsferdigheter må læres. Det kan være lurt om du, som lærer, legger vekt på én samarbeidsferdighet om gangen, og definerer tydelig for elevene hva denne ferdigheten innebærer, og hvorfor den er effektiv. Elevene bør trene på å

- reagere vennlig ovenfor hverandre (hilse, og gjøre seg klar for samarbeid),
- bli værende i sin gruppe (ikke vandre rundt til de andre gruppene),
- gi hverandre mulighet til å delta aktivt,
- våge å komme med innspill,
- la alle snakke ferdig,
- snakke og arbeide med «innestemme»,
- dele materiale med hverandre,
- gi positiv respons på hva andre sier,
- gi hverandre komplimenter,
- akseptere at man kan være uenige og
- motivere gruppa til videre arbeid.

Det er også viktig å lære elevene gode lytteferdigheter, som å

- rette oppmerksomheten mot den som snakker og ikke avbryte,
- stille spørsmål til avklaring,
- lytte med interesse og respekt, selv om man ikke er enig med den som snakker og
- akseptere, nikke og smile og vise at man forstår.

Elevformidling og kameratpåvirkning

Elevformidling er en metode hvor det blir lagt til rette for at elevene lærer av hverandre og støtter hverandre. I slike læringsøkter jobber de sammen to og to. Elevformidling innebærer at en elev formidler læring til en annen, under lærerens støtte og veiledning. Dette er en undervisningsform som skal være et supplement til annen undervisning, og skal ikke brukes første gang en elev blir introdusert til et tema. Den kan brukes i alle fag. Eleven som skal lære bort/hjelpe, er mer kompetent og har god sosial kompetanse. Elevene som skal være hjelpere, skal få opplæring i



⁷⁸ Utdanningsdirektoratet (2021). [Samarbeidslæring](http://www.udir.no). Film på www.udir.no, sist oppdatert 02.12.2021. Varighet: 9:50 min.

⁷⁹ Flatås, R.M. (2021). *Samarbeidslæring i skolen. Metoder og øvelser*. Oslo: Fagbokforlaget

hvordan de kan støtte læring hos den andre eleven. Metoden er blitt brukt i inkluderende læringsmiljø som har elever med store lærevansker, som for eksempel alvorlig og moderat utviklingshemming og autismespekterforstyrrelser. Forskning viser stor effekt både hos den som lærer bort (som oppnår dybdekunnskap), og hos den som får støtte. I tillegg viser denne undervisningsformen seg som effektiv for å utvikle gode sosiale relasjoner og sosial kompetanse.⁸⁰

Læringspartner

En mye brukt form for samarbeidslæring i Fosen-skolene, er læringspartner-metoden. En læringspartner er en medelev som elevene er sammen med over en viss periode, hjelper eller får hjelp fra, gir eller får tilbakemeldinger til og fra, inspirerer og motiverer, oppmuntrer og er positiv til, diskuterer med og blir godt kjent med. Metoden er beskrevet med gode eksempler i boka *Læringspartner og egenvurdering*.⁸¹

Metoden går ut på at elevene settes sammen i læringspar. De to elevene jobber sammen i en periode på to til tre uker. Det er læreren som setter sammen parene. I løpet av et år har alle elevene hatt en lang rekke partnere. Når læreren stiller et spørsmål eller gir en oppgave, er det læringspartnerne som får henvendelsen. Parene får litt tid til å drøfte spørsmålet eller oppgaven de har fått, før læreren spør en elev om hva de to læringspartnerne har kommet fram til. Det blir mye mindre skummelt å svare når man har drøftet saken med en annen på forhånd, og man kan svare i vi-form i stedet for i jeg-form. Elevene liker dette godt. Læringspartnersystemet fungerer også godt for elever med særskilte behov.

Som en del av læringspartner-metoden, har læreren en kopp med læringspinner på kateteret (f.eks. ispinner påført navnet til hver elev). Når læreren velger hvilken elev som skal utfordres til å svare, trekkes en læringspinne fra koppen. Deretter legges pinnen ned på bordet. Neste gang trekker læreren en ny pinne, helt til koppen er tom. På denne måten sørger læreren for at alle blir sett i løpet av læringsøkta, alle får sagt noe, og det gis tid til refleksjon. Innføringen av læringspar er egentlig en liten revolusjon, som kom inn i skolene rundt 2014.

Skolene oppfordres også til å bruke læringspar i personalet, og sette sammen læringspartnere på kryss av klassetrinn og hovedtrinn. Fordelen med å bruke læringspartnere blant personalet, er at flere stemmer kommer fram, lærerne blir bedre kjent med hverandre, og lærerne opplever metodelæring i praksis. På de fleste skoler er det de samme stemmene som høres når saker blir diskutert i plenum. Dette kan lett skape misnøye eller irritasjon hos de andre. Når man innfører læringspartnermetoden blant personalet, engasjeres alle. Det er tilfeldig hvem som får ordet først når en sak blir drøftet. Nye stemmer høres, og flere tanker deles. Akkurat samme effekt som i klasserommet!



Læringspinner.
Foto: Anne Hovstein Furunes

⁸⁰ Statped (2022). [David Mitchells ti faktorer i skolen](https://www.statped.no). Nettartikkel på www.statped.no, sist oppdatert 17.01.2022.

⁸¹ Mjelde, R.F., Olsen, H.Ø. & Aasland, M. (2017). *Læringspartner og egenvurdering. Metoder og øvelser*. Oslo: Fagbokforlaget.

5.4.3 Klasseledelse

I enhver gruppe som er sammen over tid, vil det utvikles et sosialt fellesskap som får visse kjennetegn. Det dannes et sosialt mønster. Dette skjer også i skoleklasser. Det er lærerens ansvar å etablere klassen som læringsfellesskap og bli leder av dette fellesskapet. Lærerens lederskap er avgjørende for om klassen får et inkluderende fellesskap eller ikke. Dette uttrykker Grete Sørensen Vaaland i et intervju i *Forskning.no*.⁸² Vaaland er forsker ved Læringsmiljøsentret.

En godt ledet klasse kan være en uvurderlig ressurs for elever som møter på skolen med ekstra sårbarheter av et eller annet slag. Men det er også en ressurs, både faglig og sosialt, for alle elever. Hvilke elever som går i klassen, gir noen føringer. Men den viktigste enkeltfaktoren er læreren og det lederskap læreren utøver.

Autoritet

For å kunne lede en klasse, må læreren ha autoritet. Og med autoritet følger makt. Makt forstås som evnen til å nå de målene man setter seg om det så er mot andres interesser eller vilje.⁸³ For at det kan kalles autoritet, er det spesielle krav til makten:

Makt forstås som evnen til å nå de målene man setter seg, om det så er mot andres interesser eller vilje.

Jon Elster

Autoritet tvinger ikke, men er tilslutning basert på tillit. I klasserommet vil autoriteten være avhengig av lærerens legitimitet, elevenes samtykke og et system av felles mål, verdier og normer. Så lenge læreren leder innenfor rammen av de målene og verdiene som elevene har sluttet seg til, kan

de oppleve læreren som en legitim representant for et legitimt system. Autoritet refererer altså til lærerens rett til å sette standarder og sannsynligheten for at elevene vil følge lærerens ledelse. Sannsynligheten øker med gode relasjoner mellom lærer og elev.

Dersom du er usikker på om du har tillit og autoritet som lærer, gir Vaaland noen eksempler på praktiske virkemidler du kan bruke for å etablere deg som leder i klassen.

- For at eleven skal ha en grunn til å gi deg tillit som fagperson, må du kunne faget.
- I tillegg må du være synlig, vise respekt, utøve kontroll og ha orden på undervisningen din og på det som foregår i klasserommet.
- Særlig i oppstarten av arbeidet med en ny klasse, er det viktig at du er bevisst på å etablere lederrollen.
- Du kan påvirke både enkeltelever og klassen gjennom å bruke tid på å bygge relasjoner. Det er nøkkelen til suksess som klasseleder. Dyktige lærere ser etter anledninger til å bygge og vedlikeholde relasjoner til elevene. De benytter både planlagte anledninger og slike som oppstår spontant, og relasjonsbyggingen innlemmes i det faglige arbeidet.

God start

I artikkelen *God start – utvikling av klassen som sosialt system*, går Grete Sørensen Vaaland dypere inn i temaet klasseledelse ved oppstarten av et nytt skoleår eller med en ny gruppe.⁸⁴



Grete Sørensen Vaaland
Foto: Jeanette Larsen/
Læringsmiljøsentret.
Gjenått med tillatelse

⁸² Strand, M.G. (2019). *Slik kan lærere bli gode ledere for klassen*. Artikkel i www.forskning.no, publisert 30.06.2021.

⁸³ Elster, J (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸⁴ Vaaland, G.S. (2011). *God start – utvikling av klassen som sosialt system*. I: Midthassel, U.V, Bru, E. Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (Red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*, (s.18-33). Oslo: Universitetsforlaget.

Når elevene møter til nytt skoleår, er det en gyllen anledning til å etablere seg som leder i klassen og sette i gang en planmessig utvikling av klassen som læringsfellesskap og sosialt fellesskap. De første dagene og ukene er den perioden da sosiale mønstre, roller og normer er mest formbare. Ved målrettet bruk av denne anledningen, vil du raskt kunne se resultater av arbeidet. Det gir signaler til elevene om at du kan og vil, og det gir inspirasjon inn i hele voksenmiljøet når innsatsen bærer frukt.

Førsteintrykket

Vaaland legger stor vekt på førsteintrykket. Forestillinger som dannes gjennom førsteintrykk, etablerer en forståelse som har sterk kraft til å påvirke personens framtidige oppfatning. Du kan til en viss grad styre oppfatninger som dannes i første møte, ved å gi informasjon i forkant, fordi dette vil påvirke det elevene legger merke til, oppfatter og tolker. Derfor vil f.eks. informasjon om skolen eller læreren før første møte, bidra til at elevene er selektive og fester seg mest ved episoder som bekrefter og utfyller det bildet som har begynt å danne seg. I første møte med skolen, klassen og læreren skapes altså en forestilling som har en viss motstandsdyktighet mot å bli korrigert. Og dette gjelder enten forventningene er positive eller negative. Anledningen til å skape et godt førsteintrykk, får du bare en gang. Noen øyeblikk er altså mer potente enn andre. Oppstarten er et slikt øyeblikk. Derfor bør du benytte starten på skoleåret til å etablere deg som klasseleder og begynne å forme klassen som læringsfellesskap og sosialt fellesskap.

En god skole skal fra første skoledag om høsten oppleves som et sted der det er ryddig og velstelt, og samtidig hyggelig. Elevene skal oppleve at de er ventet og velkomne, og at det samme gjelder for alle de andre elevene. De skal møte voksne som opptre som ett lag, som samarbeider, har felles mål og felles policy. Hver enkelt elev skal oppleve at de voksne er interessert i dem, vennlige og møter dem med respekt. Samtidig skal de voksne være tydelige i hvilke forventninger de har til elevene, og de skal stille krav. Elevene skal oppleve at på dette trygge og hyggelige stedet som skolen er, der står læring i fokus. Rammen har en funksjon, nemlig å skape et godt miljø for læring og utvikling. Utover i artikkelen gir Vaaland råd om konkrete virkemidler for å sette standarder og begynne en god utvikling fra dag én. Videre lesning anbefales.

5.4.4 Interaksjonen mellom lærer og elev

Randi M. Sølvik og Sigrun K. Ertesvåg er redaktører for boka *Ledelse i klasserommet*.⁸⁵ Boka handler om lærerens ledelse i klasserommet og den samhandlingen (interaksjonen) som foregår mellom lærere og elever. I bokas første del fokuseres det på hvordan lærer–elev-interaksjoner fremmer elevenes motivasjon og deres sosiale og faglige læring. I bokas andre del viser forfatterne hvordan skolen som organisasjon kan støtte lærernes arbeid med å utvikle god klasseromspraksis.

Vi har mye kunnskap om hva som karakteriserer effektiv samhandling mellom lærere og elever, men vi vet langt mindre om hvordan lærere kan omsette denne kunnskapen til praktisk handling i klasserommet. Flere av bidragsyterne i boka har deltatt i forskningsprosjektet CIESL (Classroom Interaction for Enhanced Student Learning), som ble avsluttet i 2018. Boka sammenstiller teori og forskning fra dette forskningsprosjektet, og omsetter dette til praktiske råd om klasseledelse.

De senere årene har det vært stor oppmerksomhet knyttet til læreres måte å lede klasser på. Denne oppmerksomheten kommer både fra faglig og politisk hold og fra forskingsmiljø. På tross av økt oppmerksomhet på hvor viktig støttende relasjoner mellom lærere og elever er, er det fortsatt et gap mellom den kunnskapen vi har om støttende relasjoner til elever, og det som

⁸⁵ Sølvik, R.M. & Ertesvåg, S. K. (red.) (2020). *Ledelse i klasserommet – undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

kommer elevene til gode i klasserommet.⁸⁶ Denne boka er en hjelp til deg som ønsker å utvikle deg på dette feltet. Øvrige bidragsytere til boka er Pål Roland, Unni V. Midthassel, Ksenia Solheim, Elsa Westergård, Grete S. Vaaland og Trude Havik, alle tilknyttet Læringsmiljøsentret.

Heftet *Dette vet vi om: Klasseledelse* er også et nyttig verktøy for deg som vil utvikle deg som leder av undervisningen og elevfellesskapet i klassen. Denne ledelsen framstår i internasjonal forskning som en av de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte.

Struktur, forutsigbarhet, kollektiv formidling, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler og håndtering av konflikter trekkes fram som de viktigste elementene i praktisk klasseledelse. Lærere som utøver en hensiktsmessig og relasjonsbasert klasseledelse, med god samhandling med elevene, ser ut til å lykkes godt i alle fag og på alle læringsarenaer. Ikke bare bidrar dette til et bedre læringsutbytte for elevene, men det innebærer også at yrkeshverdagen blir noe enklere. Og det er viktig i et intensivt og ofte anstrengende yrke, skriver Nordahl.⁸⁷

Du kan lese mer om interaksjon mellom lærer og elev litt senere i **faktor 5** i denne veilederen, se blant annet Rand M. Sølviks forelesninger «Sammenheng mellom faglig og sosial læring» og «Det relasjonelle handlingsrommet for deltakelse og læring».

Læringsmiljøsentrets ressurssider om klasseledelse

På Læringsmiljøsentrets nettside om klasseledelse kan du også finne mange gode ressurser om klasseledelse.⁸⁸ Der oppsummeres god klasseledelse i seks punkter:

1. God og systematisk undervisningsplanlegging.
2. Kollektiv formidling i starten av timen.
3. Entydige faglige mål som formidles til klassen.
4. Tydelig tilbakemelding til elevene.
5. Positiv tilbakemelding på effektive læringsaktiviteter.
6. Klar avslutning og oppsummering.

5.4.5 Et godt psykososialt miljø

Et godt læringsmiljø har tre kjennetegn:

1. Gode relasjoner og et trygt emosjonelt miljø.
2. Vektlegging av barnas/elevenes faglige og sosiale utvikling gjennom å lære dem å sette seg konkrete realistiske mål, og hjelpe dem til å forstå hvorfor de trenger å lære spesifikke ferdigheter. I barnehagen vil dette blant annet bety å legge til rette for at alle barn får erfaringer og opplevelser som beskrives i barnehagens fagområder. Det er viktig at alle barna får utforske ut fra egne forutsetninger og at de opplever lærelyst og glede.
3. Lærerne har høye, men realistiske forventninger, og klare og vesentlige regler og grenser. De er også autoritative, det vil si at det er en god balanse mellom omsorg og tydelige grenser. Både barn og voksne vet hvilke regler og grenser som gjelder.

5.4.6 Godt psykososialt miljø i barnehagen

Styrke leken og det lekende samspillet i barnehagen

Kari Pape skriver i sin bok *Lek og inkludering i barnehagen – motvekt mot utestengelse og mobbing* at hun stadig får bekreftet at altfor mange barn strever med å få innpass i lek. Boka gir

⁸⁶ Universitetet i Stavanger (2020). [CIESL-prosjektet tar klasseleing fra teori til praksis](https://dev.uis.no). På <https://dev.uis.no>. Publisert 21.10.2020. Sist oppdatert 25.01.2021.

⁸⁷ Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

⁸⁸ Universitetet i Stavanger (2020). [Hva er klasseledelse?](http://www.uis.no) På www.uis.no. Publisert 31.08.2020. Sist oppdatert 29.03.2022.

konkret rettleiding til det systematiske arbeidet med **å gi leken førsteprioritet** i det pedagogiske arbeidet, og å sørge for rammer hvor alle barn får en plass på innsiden av det lekende fellesskapet.⁸⁹

Pape mener at barnehagelæreren må ta et større ansvar for å skape en hverdag der leken får spille hovedrollen, og der alle barn får den hjelpen de har behov for, slik at alle kan delta. Når de voksne overlater leken til tilfeldighetene, eller har et ureflektert forhold til egne holdninger knyttet til enkeltbarn, vil dette altfor ofte bidra til at disse barna faller utenfor. Barn som defineres negativt av voksne, stenges ofte ute av lek. Så, i stedet for å ha et ensidig søkelys på at voksne må stoppe barn som plager og erter andre, bør vi i langt større grad rette søkelyset mot voksenrollen.

Barn som på ulike måter holdes utenfor barnehagens lekende fellesskap, mister det gode ved å være barn. Å leke og kjenne tilhørighet er avgjørende for barns opplevelse av livsmestring og utvikling av en sunn psykisk helse. Papes påstand er at å bygge

lekende og inkluderende fellesskap i barnehagen, er identisk med å forebygge utestengelse og mobbing.



Å skape inkluderende fellesskap i barnehagen krever kunnskap og kompetanse hos de ansatte. I tillegg kreves evne til refleksjon over barnehagens pedagogiske praksis og vilje til forandring. For at barnehagen skal lykkes i arbeidet, kreves det tydelig og sterk styring fra ledelsen, dyktige og kunnskapsrike barnehagelærere, og en stor vilje hos alle medarbeidere i barnehagen.

Pape tar fram praksisfortellinger som et av redskapene barnehagene kan bruke i arbeidet med å styrke leken og det lekende samspillet. Hun ser på praksisfortellinger som et motsvar til kartleggingskulturen, og som en brobygger mellom barnehagens planer og praksis.

Voksnes plass i barnas lek

I en artikkel i Barnehageforum.no skriver psykolog og familieterapeut Margareta Öhman om voksnes plass i barnas lek.⁹⁰ Det er alltid barna som eier sin egen lek. De styrer, organiserer og strukturerer den. Leken er en av barnas grunnleggende rettigheter, sier Öhman. Samtidig er ditt oppdrag som pedagog eller fagarbeider, tydelig: Du skal organisere virksomheten slik at barna får møtes, leke og lære sammen. Du skal stimulere og utfordre barnas lek. Det å gi barn tilbud som kan bidra til å fordype leken, uten å ta over leken deres, er en stor utfordring for barnehageansatte.

Det er mange måter å være tett på leken. Det kan være å følge barnas lek, å delta i den som medleker eller å lede leken. Det handler også om å iscenesette rom og materialer som inspirerer til lek, og som utfordrer barna til å utvikle leken. Ved å følge og delta i barns lek vil du både bidra til å bygge relasjoner og kunne få innblikk i hvordan barna fantaserer tenker, hva de er interessert i og nysgjerrige på. Ut fra dette kan du stimulere og utfordre dem til å gå videre – ved å tilføre leken noe eller lede leken selv. Det henvises til Öhmans artikkel for videre lesning.



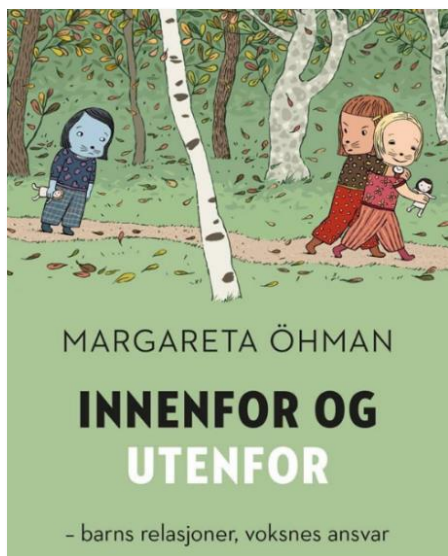
Kari Pape
Foto: Privat
Gjengitt med tillatelse

⁸⁹ Pape, K. (2020). [Lek og inkludering i barnehagen – motvekt til utestengelse og mobbing](#). Oslo: Kommuneforlaget A/S.

⁹⁰ Öhman, M. (2021). [Hva gjør du når barna leker?](#) På www.barnehageforum.no. Publisert 14.09.2021

Regler og normer for samvær og lek i barnehagen

I boka *Utenfor og innenfor – barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar* diskuterer Margareta Öhman hva slags sosial veiledning barn trenger, og hvordan de ansatte i barnehagen kan støtte hvert enkelt barn og jobbe med gruppeprosesser, fra et relasjonelt perspektiv.⁹¹ Grunntesen i boka er barnets lengsel etter tilhørighet og fellesskap med andre og den sosiale smerten det innebærer å havne utenfor fellesskapet.



I bokas fjerde kapittel tar Öhman opp temaet regler og normer for samvær i barnehagen. Hun mener at disse normene bør gjennomlyses og analyseres av pedagogene. Det ligger ofte sentrale verdier innbakt i normene, men normene kan ha fått en uheldig formulering. Hun bruker følgende eksempel til å belyse dette:

Normen «alle skal få være med i leken» understreker betydningen av sosialt samspill og fellesskap. Den appellerer til barns solidaritet overfor hverandre, nemlig å la alle som vil, få lov til å bli med i leken.

Opplevelsen av å være fri, å ta initiativ til og å eie leken sin, utgjør lekings egenverdi. Egeninitiert leking gir samtidig en følelse av kompetanse og egen kontroll. Når barn leker, kan de gjøre ting de ennå ikke mestrer på ordentlig, og de kan selv regulere det som er farlig og skremmende, slik at det ikke tar overhånd.

Barns egeninitierte fellesskap og leker er sårbare og skjøre, i og med at de lett forstyrres og avbrytes. I slike egeninitierte leke-fellesskap er det en streben etter å holde det etablerte fellesskapet sammen. Barn prøver derfor å beskytte det, både mot barnehagestrukturen, med alle dens avbrudd og tidspunkter, og mot venner, som vil komme seg inn i det. Å være solidarisk mot den vokseninitierte normen innebærer derfor at barna må undertrykke sine egne normer for samhold i kameratkulturen, og at de ikke kan hevde retten til å opprettholde lekereviret sitt og beskytte leken mot inntrengning.

Öhman mener at det er en utopi og en umulighet at alle leker med alle. Alle barn kan delta i felles leker som ledes av pedagogen, men når barn selv grupperer seg i lek, er de ofte noen få barn sammen.

Når et barn ikke får plass i en lekegruppe, kan pedagogen gripe inn på andre måter enn ved å tvinge barna til å åpne leken sin for nye deltakere. Pedagogen kan i stedet undersøke hva dette barnet er interessert i, og skape andre aktiviteter, som barnet kan engasjere seg i, og som andre barn kan slutte seg til. Denne måten å gripe inn på som pedagog, er også illustrert i filmen «Inkluderende fellesskap», som er en del av det støttemateriellet Utdanningsdirektoratet har laget til rammeplan for barnehagene.⁹²

En ugjenomtenkt norm, som at alle skal få være med i leken, kan også true retten til å få lov til å leke alene uten innblanding. Barn blir tvunget til å være sosiale hele dagen, og det kan være krevende. Hvis barnehagen har slike formuleringer i sine regler eller normer, mener Öhman at normene bør utfordres og gjennomdrøftes, både i personalgruppa og sammen med barna.

⁹¹ Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor - barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Oslo: Pedagogisk Forum.

⁹² Utdanningsdirektoratet (2021). [Inkluderende fellesskap](#). Film publisert på www.udir.no, sist oppdatert 24.06.2021.

Samarbeid med foreldre om å skape gode barnehagemiljø

Statsforvalteren i Trøndelag har, i samarbeid med Trondheim kommune, laget en serie filmer som støtte for barnehagenes arbeid med å skape trygge og gode barnehagemiljø – sammen med foreldrene. Filmene har en varighet på mellom fire og ti minutter, og består av intervju med personer med ulik tilknytning til barnehagefeltet, blant annet styrere og foreldre.⁹³



Filmene finner du på statsforvalteren.no.

To av filmene er spesielt relevante i denne sammenhengen:

- Intervjuet med mobbeombud Hans Lieng gir konkrete råd om hvilken funksjon mobbeombudet kan ha for foreldre som er bekymret for sine barn. Filmen vil egne seg godt på et foreldremøte, hvis det lages et opplegg rundt filmen.
- Forsker Ingrid Lund henvender seg til foreldrene, og snakker tydelig om hva som skal til for å få til en god dialog mellom foreldrene og barnehagen. Webinaret varer i ti minutter. Lunds innlegg vil egne seg veldig godt på et foreldremøte, hvis det lages et godt opplegg for refleksjon om det som kommer fram i webinaret.
- I pakken er det også interessante og innholdsmettede intervjuer med styrere i kommunale og private barnehager, en representant for barnehagemyndigheten i Trondheim kommune, leder i det nasjonale foreldreutvalget for barnehagene (FUB) og en saksbehandler hos Statsforvalteren. Disse kan egne seg like godt på personalmøter som på foreldremøter.

5.4.7 Trygge og gode læringsmiljø i skolen

Begrepet «mobbing» ble brukt for første gang i 1969 av den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann i en artikkel i tidsskriftet *Liberal Debatt*. Med denne artikkelen ble temaet mobbing en del av det offentlige svenske rom.⁹⁴

Olweusprogrammet

På samme tid som Heinemann introduserte mobbebegrepet, igangsatte psykologen Dan Olweus en undersøkelse av aggresjon blant gutter i stockholmsområdet. Han så på enkeltindividet for å forklare hvorfor mobbing oppstår. I 1973 ga han ut boken *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing* i Sverige. I 1974 ble boken utgitt i Norge med tittelen *Hakkekyllinger og skolebøller*.⁹⁵ Olweus forklarte fenomenet mobbing ut fra aggresjon hos gutter, og ut fra hvordan foreldrene deres, særlig mødrene, oppførte seg som omsorgspersoner.

I det forebyggende arbeidet mente Olweus at skolemyndighetene offisielt måtte ta stilling mot atferden, og at lærere, foreldre og andre elever måtte involveres. De konstruktive ressursene i

⁹³ Statsforvalteren i Trøndelag (2021). [Trygt og godt barnehagemiljø](https://www.statsforvalteren.no/nb/trondelag). På www.statsforvalteren.no/nb/trondelag. En serie på sju filmer utviklet sammen med Trondheim kommune. Publisert 17.09.2021.

⁹⁴ NOU 2015: 2 – *Å høre til*. Side 67-69. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

⁹⁵ Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen forlag.

klassen måtte aktiviseres og samles, og sammen måtte lærer og elever få fram en gruppemoral som tok avstand fra fysisk og psykisk mishandling.

Det grunnleggende arbeidet som Olweus gjorde for å forstå mobbingen, har hatt stor innflytelse på forskningsfeltet. Forskningsfeltet vokste raskt i løpet av 1980- og 90-årene. Selv om mye av forskningen fortsatt var opptatt av individuelle kjennetegn ved elever som mobber og mobbes, økte også oppmerksomheten på den sosiale situasjonen som mobbingen oppsto i.

Siden 1980-årene har følgende definisjon av Dan Olweus og Erling Roland vært utgangspunkt for en stor del av forskningen på mobbing:

Mobbing er gjentatt negativ atferd fra én eller flere sammen, rettet mot en som ikke kan forsvare seg.⁹⁶

I starten var det stort sett psykologer som definerte og utforsket forskningsfeltet mobbing. Etter hvert har også andre forskningsdisipliner engasjert seg i denne typen forskning. Dette har utfordret den rådende forståelsen av hva mobbing dreier seg om.⁹⁷

Behovet for å bety noe i fellesskapet

Professor Ingrid Lund ved Universitetet i Agder har forsket på mobbing i norske barnehager og skoler. Lund sier at mobbing handler om sosiale prosesser på avveie. Hun hevder at det i lang tid har vært fokus på individuelle egenskaper hos de involverte i en mobbesituasjon, og at man gjerne bruker formuleringer som barns aggresjon, behov for makt, utfordringer ved oppførsel og andre beskrivelser. En slik forståelse av mobbing kan, ifølge Lund, føre til negativ definering av barn, og at de tiltak som settes inn, preges av dette.⁹⁸

Lund hevder at ingen barn er aggressive. De viser en atferd som vi tolker som aggressiv. Hun mener det er nødvendig med en ny definisjon av mobbing, der vi flytter søkelyset fra det individuelle perspektivet på barn som er involvert i mobbing, til mobbing som kompliserte og sammensatte sosiale prosesser. På denne bakgrunnen har Ingrid Lund og hennes kollegaer presentert en ny definisjon av mobbing:

Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning.

Også denne definisjonen av mobbing er omdiskutert. Hvis vi ser bort fra at mobbing dreier seg om mennesker som utsettes for krenkelser jevnlig over tid, gripes ikke det fulle alvorret i situasjonen for dem som blir utsatt. Vi kan ikke komme unna at mobbingen er et nedbrytende og aggressivt fenomen, mener blant andre Tove Flack ved Læringsmiljøsentret. Dan Olweus sa: «Det er mange grunner til at en elev kan ha en opplevelse av 'ikke å høre til, være en betydningsfull person i fellesskapet og ha muligheten til medvirkning' – uten at det på noen rimelig måte kan karakteriseres som mobbing fra medelever eller voksne.»⁹⁹



Erling Roland
Foto: Jeanette Larsen/
Læringsmiljøsentret
Gjengitt med tillatelse



Ingrid Lund.
Foto: Cathrine Mjøs Sviggum.
Gjengitt med tillatelse

⁹⁶ Olweus, D. og Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrund og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet

⁹⁷ Rosén, K. (2021). *Mobbebegrepets historie*. Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning, NTNU

⁹⁸ Rasmussen, R.H. (2017). *Vil ha ny definisjon av mobbing*. På www.barnevakten.no, publisert 15.05.2017.

Sosial eksklusjonsangst

Robert Thornberg gjennomførte i 2018 en studie, der 144 elever i 4. og 5. klasse ble invitert til å delta.¹⁰⁰ Når elevene ble spurt om hva som var det verste som kunne skje med dem, var de tilbakevendende svarene: å bli alene, ikke ha noen å være sammen med, ikke ha venner eller miste venner, bli ekskludert og mobbet.

Thornbergs studie bekrefter to forhold:

- Elevenes frykt for sosial eksklusjon og viktigheten av å høre til.
- Hvordan sosial eksklusjonsangst og lengselen etter å høre til, kan utløse mobbing og deaktivere empati.

It's wrong, but if I don't join them [the bullies], they might start bullying me too.

Hanna, 5. klasse

Som mennesker er vi avhengige av andre menneskers aksept og godkjenning. Noen barn er mer avhengig av denne grunnleggende bekreftelsen enn andre. De vil derfor stadig være på jakt etter andres garanti for at de hører til. Frykten for å bli avvist eller «vraket», gjør disse barna svært utsatte og sårbare, og veien kan være kort til at man faller inn i destruktive tankemønstre og følelser.

Sosial eksklusjonsangst og lengselen etter å høre til («longing for belonging») er følelser som gjør mobbing mulig. Når den sosiale tilhørigheten trues, kan angsten for å bli ekskludert, lindres gjennom å ekskludere andre. Å ekskludere andre blir dermed en strategi for å overleve sosialt, samtidig som man gjenvinner kontroll og demonstrerer sin tilhørighet til den aksepterte gruppen.¹⁰¹

5.4.8 Fellesskapende didaktikker

Helle Rabøl Hansen sammenfatter sine erfaringer fra mer enn 20 års forskning på skolemiljø og mobbing ned til følgende setning:

Mobbing kan forstås som en uformell fellesskapsform, som bygger på systematiske utstøtelsesmønstre av deltakere i formelle sosiale sammenhenger.¹⁰²



Helle Rabøl Hansen
Foto: Helle Lauritsen
Gjengitt med tillatelse

Mobbing forstås som en måte å skape en sosial orden på, der mobbeutøverne oppnår fellesskap gjennom utstøtelse av andre. Framfor å forklare mobbing som sammenstøt mellom personlighetstyper, mener Hansen at de som står for mobbingen, vil oppnå noe i en sammenheng de opplever som meningsløs. Systematikken ligger i at fellesskapet holder et mobbende hierarkisk mønster ved like. For å holde mobbemotoren i gang, skal noen være innenfor og noen holdes utenfor. Hvis lengsel etter mening, sosial anerkjennelse og det å høre til, blir oppfylt, vil mobbemotoren stoppe opp. Helle Rabøl Hansen anbefaler at skolen forebygger mobbing ved å gå inn i skolens kjerneoppgave – undervisningen – og rette didaktikken mot å gjøre læring til en mulighet for felles utvikling og til et felles omdreiningspunkt for klassens aktiviteter. Hvis selve

¹⁰⁰ Thornberg, R. (2018). *School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study*. British journal of sociology of education, Vol.39 (1).

¹⁰¹ Kofoed, J. og Søndergaard, D.M. (2009). *Mobning – sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

¹⁰² Hansen, H.R. mfl. (2017). *Mobning. Viden og værktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag. Hansens artikkel er del av en [antologi](#) som ligger fritt tilgjengelig på www.friformobberi.dk.

undervisningen er den sammenhengen som skaper tilhørighet for alle elevene, er det mindre grunn til å produsere mobbing for å oppleve fellesskap. Læring og fellesskap henger sammen. Det er naturligvis lettere sagt enn gjort for lærere å få den sosiale og faglige trivselen til å henge sammen. Hansen understreker at fellesskapende didaktikker ikke er en enkel metode, som man kan hente ned fra bokhylla. Det er en overordnet måte å tenke forebygging på, som tar utgangspunkt i at mennesker utvikler seg best, når de er sammen om noe. Da kan det utvikle seg en samhørighet mellom elevene, som ikke er bestemt av hvem som er venner med hvem, eller hvem som har tatt den uformelle makten i klassen. Hvis lærerne, i forkant av planleggingen av et undervisningsforløp, undersøker hver enkelt elevs styrker – faglige og sosiale – og bruker dem som utgangspunkt for å velge innhold og forløp, er det store sjanser for at elevene vil møtes rundt det hver enkelt kan bidra med.¹⁰³



Helles Rabøl Hansens begrep fellesskapende didaktikk er hovedtema i boka *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv*, en artikkelsamling utgitt i 2021, redigert av Frode Restad og Jorun Sandsmark.¹⁰⁴



Forståelsen av mobbing som sosiale prosesser på avveie, forårsaket av barn og unges eksistensielle behov for å høre til og frykt for å bli utestengt fra fellesskapet, krever nye tiltak og strategier for å forebygge mobbing. 16 forfattere, blant dem Helle Rabøl Hansen, Inger Bergkastet og Kjersti Owren (mobbeombud i Oslo), bidrar med praktiske erfaringer og refleksjoner fra lærere, ledere og skoleeiere. Boka viser hva mobbforebygging i et fellesskapsperspektiv kan være, og hvordan det kan utøves.

I Helle Rabøl Hansens forståelse innebærer en fellesskapende didaktikk at man setter søkelyset på hvordan undervisningens mål, innhold og arbeidsformer kan bidra til at eleven opplever å være en betydningsfull deltaker i klassens fellesskap. Ansvar for en slik praksis ligger hos de voksne, men den kan ikke realiseres uten elevenes aktive deltakelse og medvirkning i undervisningen.

Intensjonen med boka til Restad og Sandsmark, er å bidra til en konstruktiv og kritisk dialog mellom danske ideer og norske erfaringer, om hvordan skolens undervisning kan fremme inkluderende fellesskap og forebygge mobbing i skolen.

¹⁰³ Hansen, H.R. (2018). *Mobning*. Århus: Aarhus Universitetsforlag. Fellesskapende didaktikker er nærmere beskrevet på s. 62.

¹⁰⁴ Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – Nye stemmer i praksis*. Oslo: KF (Kommuneforlaget).

Parentesmetoden

Hvis mobbemekanismene allerede har overtatt kulturen i klassen eller gruppa, er det ikke tilstrekkelig å jobbe med fellesskapende didaktikker. Fellesskapet er allerede i full gang med å skape andre omdreiningspunkter enn undervisningen. I slike tilfeller oppfordrer Helle Rabøl Hansen lærerne til å arbeide med gruppedynamikkene, framfor å forsøke med ensidige atferdsreguleringer og sanksjoner. Sett en parentes om individene, sier hun, og se hva dere får øye på. Er det kjedsomhet, meningsløshet og fremmedgjøring på gang? Er det gamle konflikter og nye maktkamper? Er det ensomhet og skoleuvillighet? Så kan parentesen åpnes igjen, for å konsentrere seg om hvordan individene kan støttes i prosessen, hvordan det kan settes krav, og hvordan klassen kan samles mer om skolegang og klassens felles liv. Hansens bok *Parentesmetoden* inneholder forslag til fellesskapende tiltak, spesielt rettet mot de elevene som er ekskludert fra klassens vi, eller de som er så redde for å bli mobbet, at de tilpasser seg eller trekker seg tilbake.¹⁰⁵



Sammenheng mellom faglig og sosial læring

Randi M. Sølvik fra Læringsmiljøsentret holdt innlegg om fellesskapsbyggende undervisning for Fosennettverket høsten 2021. Her viser hun sammenhengen mellom faglig og sosial læring. På samme måte som Helle Rabøl Hansen, legger Sølvik stor vekt på de voksnes ansvar for å planlegge og utvikle fellesskapet slik at det blir inkluderende, og slik at klassen kan utvikle et «gyldig vi». Dette er ikke noe elevene skal ta styring på.

Sølvik peker på hvor viktig det er at du, som lærer, bruker tid på å planlegge og risikovurdere de sosiale prosessene i klasserommet, for å kunne legge best mulig til rette for elevenes sosiale og emosjonelle utbytte i læringsarbeidet. Det ligger et stort potensial i å planlegge mer for sammenhengen mellom den sosiale og den faglige læringen. Sølvik slår et slag for at den sosiale og emosjonelle tilretteleggingen utgjør omtrent halvparten av den tida du bruker til å planlegge din undervisning.¹⁰⁶

«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene (...) Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.»

Overordnet del av læreplanverket

¹⁰⁵ Hansen, H.R. (2021). *Parentesmetoden. Tenke- og handlestrategier mot mobbing*. Oslo: KF (Kommuneforlaget).

¹⁰⁶ Sølvik, R.M. (2021). *Fellesskapende undervisning – fagleg og sosial læring i samanheng*. Digital presentasjon til Fosennettverket høsten 2021. Innspilt 12.10.2021.

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur, der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.»

Overordnet del av læreplanverket

Lysbilde fra Randi M. Sølviks presentasjon om fellesskapende undervisning.

Å planlegge og risikovurdere undervisning

50%
Sosial og
emosjonell
tilrettelegging

50%
Fagleg innhald

100%
Undervisningspraksis

Utdanningsdirektoratet har utviklet flere nettressurser for å fremme fellesskap og miljø i undervisningen, blant annet gjennom fellesskapsbyggende undervisning. I en film på Udir.no forteller Inger Bergkastet hvordan du som lærer kan hjelpe elevene i deres sosiale og faglige læring.¹⁰⁷ Gjennom fellesskapsbyggende undervisning kan du fremme opplevelsen av tilhørighet og mestring for alle elevene i klassen. Din væremåte og undervisning bidrar til å skape en trygg og inkluderende kultur. Du kan hjelpe hver elev til å bidra positivt i fellesskapet, gjennom godt planlagte læringsaktiviteter, der elevene er den viktigste ressursen og aktøren i egen læring og utvikling. Trekk elevenes forskjellige interesser og bakgrunner inn i planleggingen av undervisningen, for å vise at alle elever har noe å bidra med.

5.4.9 Det relasjonelle handlingsrommet for deltakelse og læring

Randi M. Sølvik holdt også et innlegg om deltakelse og læring i et relasjonelt perspektiv for Fosennettverket høsten 2021. Hun sier: En sentral forutsetning for læring, er at elevene er deltakende og aktive. Hvis elevene f. eks. skal kunne nå et mål som handler om å leke, utforske eller argumentere, så må elevene delta og øve seg på akkurat det. En kan oppnå kunnskap om lek ved å observere andre som leker, uten at en selv deltar i leken. Men en kan ikke oppnå kompetanse i det å leke, uten at en er der selv og prøver ut ferdigheter. Kompetanse innebærer en blanding av kunnskap om lek, og ferdigheter i å leke. I tillegg må man ha evne til å reflektere over når en skal ta i bruk de ulike ferdighetene for å få til en god lek. Spørsmålet blir da: Hva er ditt sterkeste virkemiddel som lærer for å engasjere elevenes deltakelse, og derigjennom kunne påvirke deres læringserfaringer?¹⁰⁸

Ditt profesjonelle handlingsrom som lærer, ligger ikke først og fremst i metodevalg og valg av lærestoff. Forskning viser at det som har **størst effekt** på elevenes læring, er den **relasjonen** som utvikles mellom læreren og elevene, og mellom elevene. Det er dette som er ditt største og mest utbytterike handlingsrom som profesjonell aktør i klasserommet. Du må derfor benytte hvert enkelt møte med elevene og elevgruppa til å utvikle disse relasjonene. Alle interaksjonene mellom deg og elevene, i form av blick, smil, den oppmuntrende kommentaren, måten du stiller spørsmål på, måten du ber elevene tenke gjennom hvordan de kom fram til svaret, måten du tilpasser innhold og metoder – gjennom alle disse små interaksjonene påvirker du elevenes læring i stor grad. Det er gjennom interaksjonene at det profesjonelle handlingsrommet blir

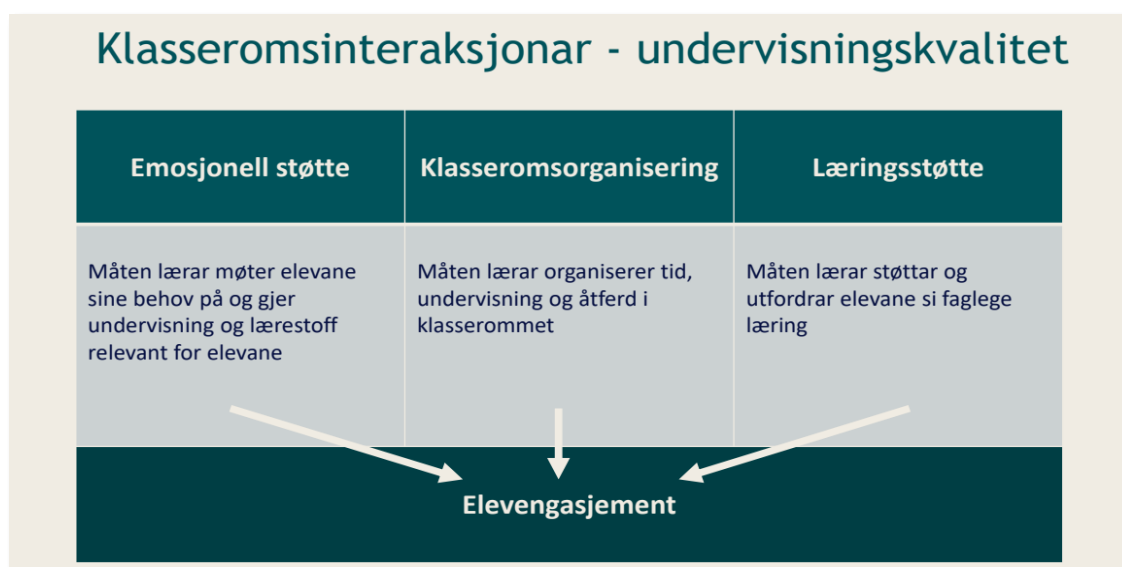
¹⁰⁷ Utdanningsdirektoratet (2021). [Fellesskapsbyggende undervisning](#). Film på www.udir.no, sist oppdatert 02.12.2021. Varighet: 5:45 min.

¹⁰⁸ Sølvik, R.M. (2021). *Deltaking og læring i klasserommet – eit relasjonelt handlingsrom*. Digital presentasjon til Fosennettverket høsten 2021. Innspilt 12.10.2021.

tydelig. Som den profesjonelle parten kan du endre deg og tilpasse deg, slik at elevene deltar mer aktivt og dermed opplever at de lærer mer. Klasseromsinteraksjonene kan brytes ned i tre hovedområder:

- **Emosjonell støtte** – hvordan du møter elevenes behov, både faglig og sosialt, og gjør undervisning og lærestoff relevant for elevene
- **Klasseromsorganisering** – hvordan du organiserer og strukturerer undervisning og atferd i klasserommet
- **Læringsstøtte** – hvordan du støtter og utfordrer elevenes faglige læring og utvikling

Til sammen vil kvaliteten på disse ulike interaksjonene påvirke engasjementet i klassen og elevenes mulighet for å delta aktivt i sin egen læring.



*Lysbilde fra Randi M. Sølviaks presentasjon
Deltaking og læring i klasserommet – eit relasjonelt handlingsrom.*

Modellen over er hentet fra en artikkel skrevet av Robert C. Pianta og Bridget Hamre i 2009.¹⁰⁹

Ved å bryte det ned i mindre deler, blir relasjonsarbeidet i klasserommet mer konkret og håndterbart. Det gir deg som lærer mulighet til å analysere din egen praksis, og til å utvikle deg og utfordre deg selv på spesifikke ting i klasserommet. Modellen gir også et felles begrepsapparat for å reflektere sammen med andre om hvordan dere kan justere dere, for å få flere elever til å delta aktivt i klasserommet.

Sølvik er tydelig på at du kan gjøre alt rett, og likevel ikke lykkes helt. Det er fordi relasjonen påvirkes av hvem som er med, og hva hver enkelt elev har med av livserfaring. Elevene kan f.eks. ha opplevd så mange utrygge tilknytninger tidligere i livet, at de ikke stoler på deg før det har gått veldig lang tid.

¹⁰⁹ Pianta, R.C. & Hamre, B. (2009). *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity*. I: Educational Researcher 38(2): 109-119.

5.4.10 Digital mobbing

Digital mobbing har mange felles kjennetegn med «tradisjonell» mobbing, men også forskjeller. Digital eller elektronisk mobbing foregår via elektroniske kontaktformer og kjennetegnes ved at

- den foregår uten direkte kontakt mellom mobberen og den som mobbes,
- den kan skje når som helst og hvor som helst,
- den kan raskt spres til store grupper av mottakere,
- svært mange av de som mobbes digitalt, blir også mobbet på mer tradisjonelle måter, og de som mobber digitalt, mobber også ofte på andre måter.

Innholdet kan være krenkende, vulgært eller truende. Sensitiv, privat informasjon kan bli sendt til utenforstående, og løgner om en annen person kan bli presentert. En som mobber, kan også gi seg ut for å være en annen person, slik at denne personen skal bli negativt eksponert. Krenkende kommentarer og bilder kan sendes til websider, sosiale medier og mobiltelefoner.¹¹⁰

Den digitale mobbingen tydeliggjør problemer barn og unge opplever i sine relasjoner, men som kan ha vært lite synlige tidligere. Ved å anvende digital mobbing, kan en mobber få et stort publikum og samtidig kanskje øke intensiteten i mobbingen. Mye av den digitale mobbingen skjer utenfor skolen, men norske og utenlandske studier tyder på at slike mobberelasjoner vanligvis har sitt utspring i skolen.

Digital mobbing kan anta mange former og skje på ulike plattformer. Noen av disse gir større mulighet enn andre for mobberen å være anonym.

EU Kids Online-undersøkelsen

Det finnes flere undersøkelser enn Elevundersøkelsen og Olweusundersøkelsen, som måler erfaringer med mobbing. Ulike undersøkelser vil vise ulike tall, både fordi man benytter ulike utvalg av respondenter, men også fordi det ikke er forskningsmessig enighet om hvordan mobbing generelt, og digital mobbing spesielt, skal defineres. EU Kids Online-undersøkelsen er utviklet av et internasjonalt team, ledet av professor Elisabeth Staksrud ved Universitetet i Oslo.¹¹¹ 19 europeiske land deltar. I undersøkelsen har man – for å kunne sammenlikne tallene fra 2010 og 2018 – benyttet samme og følgende definisjon på mobbing i spørreskjemaene:

Noen ganger kan barn eller tenåringer si eller gjøre sårende eller ekle ting mot andre, og dette kan for eksempel ofte skje ganske mange ganger på ulike dager i en periode.

Dette kan omfatte:

- å erte noen på en måte som denne personen ikke liker,
- å slå, sparke eller dytte noen,
- å holde noen utenfor.

Når folk er sårende eller ekle mot noen på denne måten, kan det skje:

- ansikt til ansikt (personlig),
- via mobiltelefon (tekstmeldinger, samtaler, videoklipp) og
- på Internett (e-post, direktemeldinger, sosiale nettverk, chatterom).

I undersøkelsen i 2018 svarte 25 prosent av de barna som svarte på spørsmålet, at de hadde opplevd mobbing i løpet av de siste 12 månedene. 15 prosent hadde opplevd dette på nettet.

¹¹⁰ RKBV Vest (2019). [Fakta om mobbing](http://www.norceresearch.no). På www.norceresearch.no, sist oppdatert 08.11.2019.

¹¹¹ Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo. <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/> (resultater fra 19 land). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/72793/1/eu-kids-online-hovedrapport-for-norge-2019.pdf> (norske resultater).

I EU Kids Online-undersøkelsen fra 2010, var det 31 % som oppga å ha erfaringer med mobbing. Siden 2010 har det skjedd en teknologisk utvikling som kan ha ført til mer digital mobbing. Særlig har bruken av sosiale medier og av smarttelefon blant barn og unge hatt en sterk økning.

Den totale mobbeandelen er likevel gått ned, selv om bruken av sosiale medier og mobiltelefon i samme periode har økt. På spørsmål om hvilke digitale plattformer man opplevde mobbing på, var sosiale nettsteder det vanligste, fulgt av meldinger på mobiltelefonen.

5.4.11 Harde nøtter og blinde flekker

Ingunn Marie Eriksen og Selmas Therese Lyng har intervjuet skoleledere og lærere ved 20 barne- og ungdomsskoler som jobber godt med læringsmiljø og mobbing. I tillegg har de gjort feltarbeid ved fire av disse skolene og intervjuet elever i seks klasser. Deres funn har resultert i rapporten *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*.¹¹² Det tre overordnede strategier som ifølge forskerne går igjen i skolenes arbeid med det psykososiale miljøet, er

- atferdsregulering (omsorgsfull kontroll),
- relasjonsarbeid (tett på) og
- sosiale aktiviteter (tilhørighet og inkludering).

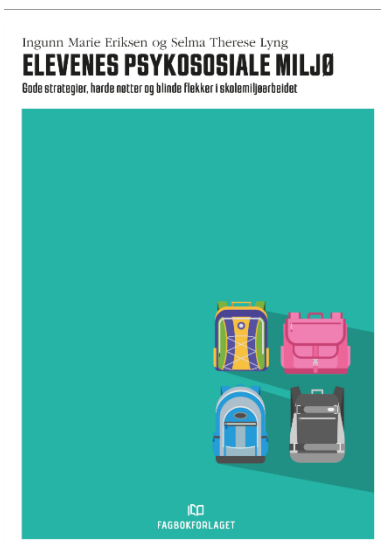
I rapporten peker forskerne også på «blinde flekker» og «harde nøtter».

Med «**blinde flekker**» tenker forfatterne på bestemte oppfatninger av gruppespesifikke, kulturelle praksiser som personalet ikke oppfatter som negative eller krenkende ord og handlinger. Eksempelene handler mest om gutter:

1. For det første kan oppfatningen om at gutter er «enklere», «ordner opp selv» og «blir ferdige med det» bidra til at en overser hvordan også gutter bruker og blir utsatt for «skjulte» og indirekte krenkelsesformer som anses som typisk «jentete»: baksnakking, ryktespredning, utfrysing, «blikking» osv. At gutter i mindre grad går til lærere med slike episoder, betyr ikke at de ordner opp selv og blir ferdige med det. Elever forteller at det like gjerne kan handle om at guttene biter det i seg, fordi de ikke vil fortelle at de har blitt såret og lei seg.
2. For det andre ser de eksempler på at krenkende ord og handlinger blant gutter bagatelliseres av lærere, med henvisning til oppfatninger om at «tøff sjargong» og «knuffing» er etablerte og normale deler av guttekulturen.
3. For det tredje viser de at også oppfatninger og forståelser blant elevene kan bidra til at krenkelser – også former som kvalifiserer for den etablerte mobbedefinisjonen – går under lærernes radar. Under overskriften «den tause byrden av mange små krenkelser», viser de eksempler der gutter nederst på rangstigen i det sosiale hierarkiet, forteller om systematiske og utspekulerte devaluerende meldinger som de blir lei seg for og plages av. De synes imidlertid at hver episode er for liten til å ta opp. De ser ikke at episodene til sammen danner et mønster som helt tydelig er innenfor den etablerte mobbedefinisjonen – som de kjenner så godt. At det er skamfullt å fortelle om at en systematisk blir utsatt for meldinger om at en er nederst og utenfor, kan også være en grunn til at de ikke forteller om disse krenkelsene til lærerne – og dermed bidrar til at de kan fortsette å gå under lærernes radar.

¹¹² Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2016). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA Rapport 14/2015. Rapporten kan lastes ned på www.udir.no. Sist endret 13.01.2016.

Under «**harde nøtter**» presenterer forskerne eksempler på utfordringer som personalet oppfatter som vanskelige å løse – til tross for stor innsats og hardt arbeid. Her peker særlig «jentegreier» seg ut i fortellingene. Dette handler om konflikter mellom jenter og jentegrupper som innbefatter krenkelser som ryktespredning, baksnakking, «blikking», «bitching» og utstøting. Lærere og ledere gir uttrykk for at disse konfliktene er viktige å fange opp tidlig for å unngå at de eskalerer i intensitet og omfang. Materialet byr på mange fortellinger om hvordan personalet investerer mye tid og ressurser i å avdekke hva som egentlig foregår, stoppe krenkelsene og løse de negative relasjonene. Det er imidlertid vanskelig, fordi disse konfliktene kjennetegnes av at mye foregår skjult, de er gjentakende og foranderlige – og selv når en finner en løsning, har konfliktene en tendens til å dukke opp igjen, gjerne med litt andre konstellasjoner. Eriksen og Lyng har gått i dybden på et særlig utfordrende eksempel fra en av klassene i observasjonsmaterialet, der et slikt «drama» hadde pågått gjennom hele ungdomsskoletiden. Eriksen og Lyng har presentert sin forskning i boka med tittelen *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*.¹¹³ Boka bygger på rapporten fra 2016.



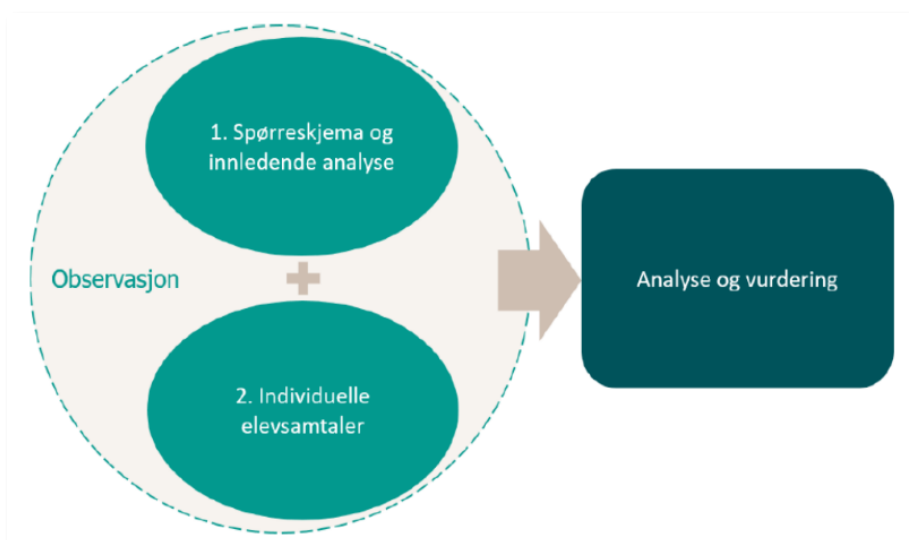
5.4.12 Bruk av ikke-anonyme kartleggingsundersøkelser av læringsmiljøet

I det følgende presenteres noen eksempler på ikke-anonyme undersøkelser, som kan brukes i skolen. Det er redegjort for regelverket knyttet til bruk av ikke-anonyme og en undersøkelse om hvordan skoleelever opplever å være med på denne typen undersøkelser i dette kapitlet i veilederen (**faktor 5**).

Spekter

I arbeidet med Læringsmiljøprosjektet i skoleårene 2020-2022 har deltakerkommunene blitt kjent med Spekter. Spekter er et kartleggingsverktøy utviklet av Læringsmiljøsentret i Stavanger, med spørsmål utarbeidet av professor Erling Roland.

Spekter benytter prinsippet om triangulering for å innhente gyldige data og oppnå en så sikker evaluering som mulig. Gjennom triangulering hentes ulik informasjon om et fenomen fra flere kilder og på flere måter. I Spekter ivaretas triangulering ved hjelp av spørreskjema, elevsamtale og eventuelt observasjon.



¹¹³ Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2108). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Oslo: Fagbokforlaget.

Læringsmiljøsentret skriver dette om Spekter på sin nettside:¹¹⁴

Spekter er et ikke-anonymt verktøy for lærere, som brukes til å avdekke mobbing og kartlegge læringsmiljøet i en skoleklasse. Spørsmålene i Spekter er forskningsbaserte og systematisk sammensatt, det er derfor ikke mulig med egne tilpasninger.

Spekter kan brukes jevnlig på skolen for å følge med på utviklingen av læringsmiljøet. Kartleggingsverktøyet kan også brukes for å avdekke forhold knyttet til læringsmiljøet ved mistanke eller varsling om f.eks. mobbing.

Ved å ta i bruk Spekter kan du få mange opplysninger om både mobbing, bråk i klassen, popularitet, maktrelasjoner, grupperinger og holdninger. Dette kan være viktig informasjon når du skal forstå en mobbesak og gjennomføre tiltak. Merk at den nye forskriften om ikke-anonyme spørreundersøkelser stiller krav til at man ikke skal stille spørsmål om negative relasjoner der elever blir navngitt, med mindre det er konkret mistanke.

Spekter er også et varslingssystem for elever som ikke opplever at de har et trygt og godt skolemiljø. Skolen er ansvarlig for å hente inn informasjon om elevenes læringsmiljø, og Spekter kan brukes som en ikke-anonym digital elevsamtale.

Spekter er også et nyttig verktøy for å hente ut positiv informasjon om arbeidet som har blitt gjort for å bygge et godt læringsmiljø i klassen. Informasjonen kan gi en pekepinn på om iverksatte rutiner og tiltak har hatt en positiv effekt.

Undersøkelsen kan benyttes av elever fra 3./4. klasse på barneskolen til og med videregående skole. Spekter kan også brukes ved gjennomføring av elevsamtaler med elever på trinn 1–3, eller for eldre elever som ikke kan gjennomføre Spekter selv. Vi anbefaler at Spekter gjennomføres én til to ganger i året og ved behov, f.eks. etter Elevundersøkelsen og ved konkrete varslor/mistanker om mobbing. Det vanligste er å gjennomføre Spekter 4-6 uker etter skolestart på høsten og i vårsemesteret, gjerne mot slutten av januar. Vi anbefaler også at undersøkelsen kommer tidlig i uka og ikke før en langhelg, pga. responstid og varsling.

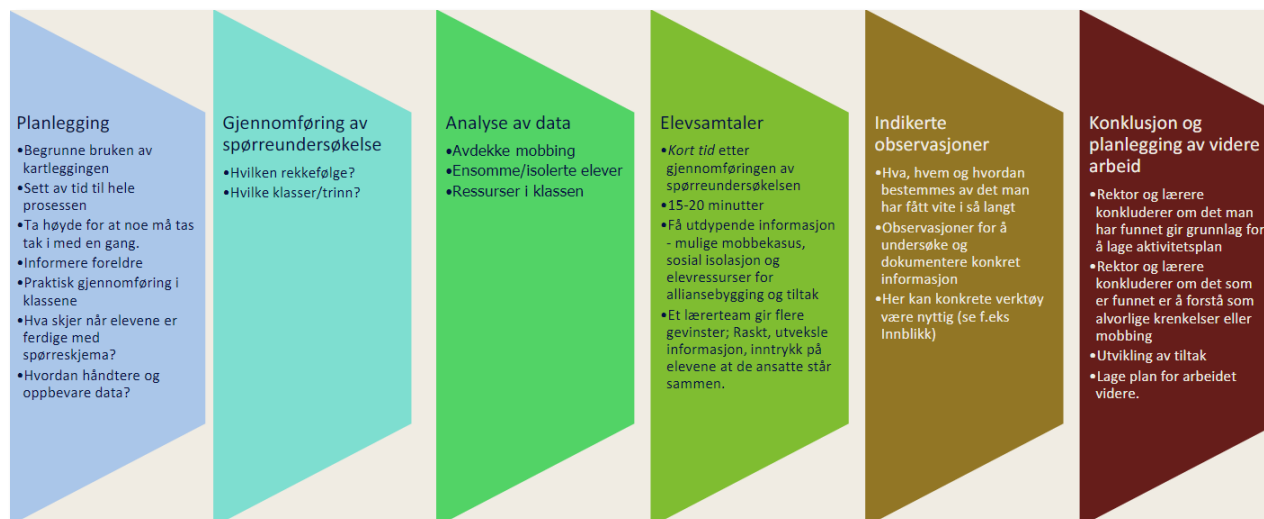
Undersøkelsen bør gjennomføres over et kortest mulig tidsspenn.

Følgende spørsmål blir stilt i Spekter:

1. Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene?
2. Hvem i klassen er det som bestemmer mest?
3. Hvem i klassen hjelper andre elever hvis de trenger det?
4. Hvis læreren trenger hjelp, hvilke elever vil hjelpe?
5. Hvem i klassen bråker i timene?
6. Jeg tror de andre i klassen synes det er for mye bråk i timene
7. Jeg synes det er for mye bråk i timene
8. Hvor ofte bråker du i timene?
9. Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen av noen i klassen din de siste månedene?
10. Dersom du er blitt mobbet, hvem er det som har mobbet deg?
11. Hvor ofte har du mobbet andre i klassen din på skolen de siste månedene?
12. Dersom du har mobbet andre, hvem har du mobbet?
13. Hvem i klassen mobber andre?
14. Hvem i klassen blir mobbet?
15. Hvem i klassen tror du vil hjelpe en annen elev dersom hun eller han blir mobbet?
16. Hvor ofte er du blitt mobbet digitalt av noen i klassen din de siste månedene?
17. Dersom du er blitt mobbet digitalt, hvem er det som har mobbet deg?
18. Hvor ofte har du mobbet andre i klassen din digitalt de siste månedene?
19. Dersom du har mobbet andre digitalt, hvem har du mobbet?
20. Hvem i klassen blir mobbet digitalt?
21. Hvem i klassen mobber andre digitalt?
22. Er det noe annet du ønsker å fortelle som gjelder hvordan dere har det i klassen?

¹¹⁴ Universitetet i Stavanger (2020). [Spekter](#). På www.uis.no. Artikkel publisert 15.10.2020, sist endret 24.08.2021.

De ulike fasene i et Spekter-løp er synliggjort i figuren nedenfor.¹¹⁵



Innblikk

Innblikk er et analyseverktøy som er utviklet av Tove Flack ved Læringsmiljøsenteret for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Flack har doktorgrad innenfor temaet relasjonell mobbing. Innblikk retter blikket mot lærernes evne til å se og forstå det samspillet som foregår mellom elevene.¹¹⁶



Tove Flack
Foto: Jeanette Larsen/
Læringsmiljøsenteret
Gjengitt med tillatelse

Sosialt samspill dreier seg om den kommunikasjonen som foregår mellom mennesker. For å kunne lede barn og unge inn i positivt samspill, trenger voksne innblikk i den kommunikasjonen som foregår mellom dem. Det er en særlig stor utfordring å få tak i samspillet når en elev utsettes for skjult mobbing. Dette skyldes, ifølge Flack, at den aggresjonen som utøves i kommunikasjonen elevene imellom, ofte har et lite dramatisk uttrykk.

Skjult mobbing starter ofte med baksnakking og ryktespredning om en person. Prosessen foregår ved at en elev begynner å snakke negativt til andre om en annen elevs utseende, personlighet eller handlinger. Det trenger ikke være slik at personen objektivt sett skiller seg ut fra andre. Men når noe blir sagt ofte nok og lenge nok, har det en tendens til å feste seg som en sannhet.

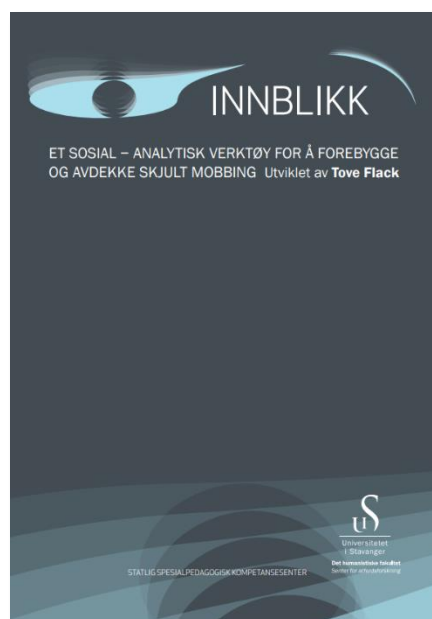
¹¹⁵ Figurene i dette avsnittet om Spekter er hentet fra en forelesning Arne Tveit og Frank Rafaelsen holdt under en fagsamling i Læringsmiljøprosjektet pulje 5, 01.12.2021.

¹¹⁶ Flack, T. (2010). *INNBLIKK – et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Dokumentet kan lastes ned fra nettet.

Når skolen eller foresatte får mistanke om at mobbing foregår på indirekte måter, men de er usikre på hvordan det gjøres, og hvem som står i spissen for mobbingen, kan Innblikk være et nyttig verktøy. Verktøyet kan også brukes i det mobbeforebyggende arbeidet. Metodene som blir brukt, er

- *observasjon* av kommunikasjon og samspill og
- *samtale* om kommunikasjon og samspill.

Manualen til Innblikk gir en utførlig beskrivelse av hvordan skolen kan observere samspill mellom elever på skolen og gjennomføre elevsamtaler, for å få innblikk i hva som foregår. Heftet gir også en detaljert beskrivelse gjennom en case som viser hvordan opplysninger kan systematiseres og analyseres. I casen følger vi eleven Johanna og klassen hennes gjennom noen uker. Johanna går fra å være en trygg, aktiv og populær elev, til å bli utestengt av de andre jentene i klassen. I løpet av kort tid utvikler hun seg til å bli en inaktiv og nedstemt skolejente. Innblikk gir praktisk veiledning for hvordan vi kan forebygge og avdekke skjult mobbing.



Øde øy

Øde øy er en enkel ikke-anonym undersøkelse, som kan danne utgangspunkt for å sette opp et sosiogram for klassen. Elevene skal forestille seg at klassen er på båtutur på et stort hav. Båten får motorstopp, og driver i land på en øde øy. Skolen kan velge blant disse 13 spørsmålene, som elevene skal besvare.¹¹⁷ Undersøkelsen er utviklet i Øygarden kommune.

Øde øy

Navn: _____

Tenk deg at klassen din var på båtutur på et stort hav.

Båten fikk motorstopp, og dere drev i land på en øde øy.

Alt dere kan se er en lang strand og tett jungel.



1. Hvem hopper først i land?
2. Hvem tror du ville begynt å bestemme?
3. Dere skal velge en leder for klassen, hvem tror du ønsker selv å være leder, nevne **en** eller **to**?
4. Hvem ønsker **du** som leder?
5. Noen foreslår at dere skal bygge en hytte, **hvem** er det?
6. Hvem er det som **faktisk** bygger hytten?
7. Dere bygger hytter. Dere skal ligge 6 elever i hver av dem, hvem ønsker **du** å ha i din hytte?
8. Hvis det ble kjedelig om ettermiddagen. Hvem ville du helst være med? Du får **tre** ønsker.
9. Hvis det ble skummelt om kvelden, hvem ville du hatt nær deg? **Hvorfor**?
10. Dere finner en kurv med mat. Hvem får mest?
11. Noen må lete etter ferskvann, hvem tilbyr seg å gå og lete?
12. En av elevene forlater dere andre, og roter seg bort i jungelen, hvem er det?
13. En av dere er svært flink til å holde humøret oppe og muntre de andre opp, hvem er det?

¹¹⁷ Øygarden kommune (2021). Sosiogram for kartlegging av klasse miljø, publisert 23.03.2021 på www.oygarden.kommune.no

5.4.13 Elevers rett til å varsle

I en artikkel i Utdanning.no drøfter Kari Stamland Gusfre ved Læringsmiljøsenderet bruken av ikke-anonyme kartlegginger som Spekter og Innblikk, i lys av den publisiteten som blant annet Arendalssaken¹¹⁸ forårsaket.¹¹⁹

Gusfre påpeker at opplæringsloven kapittel 9A tydeliggjør det ansvaret skolen, og særlig rektor, har for å sikre den enkelte elev et utviklingsfremmende skolemiljø, hvor det praktiseres nulltoleranse for krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. I debatten er det viktig å vite hvilket kunnskapsgrunnlag metoder som Spekter og Innblikk baserer seg på, hvilket formål de skal oppfylle og hvordan det er anbefalt at de anvendes i skolen. En av påstandene som er reist, er at spørsmålene som barn og ungdom stilles i Spekter og Innblikk, kan være skadelige for barn og bidra til en angiverkultur i skolen. Gusfre mener det er spekulativt å si at det kan være skadelig for barn å bli stilt spørsmål om vennskap og mobbing, eller å hevde at det ikke finnes forskningsbasert kunnskap om hvordan barn og ungdom opplever å bli stilt slike spørsmål i form av et spørreskjema. Hun hevder at det fins dokumentasjon på det motsatte.



*Kari Stamland Gusfre
Foto: Hege Mathisen/
Læringsmiljøsenderet.
Gjengitt med tillatelse*

Utenforskap handler om å føle seg annerledes enn de andre og oppleve at en ikke passer inn. For mange handler det om ensomhet. For om lag 50 000 barn handler det om at de blir utsatt for mobbing.

Det er også godt dokumentert at barn og unge som føler på utenforskap, sjelden eller aldri forteller det til noen voksne på skolen. De opplever at skolen i liten grad evner å fange opp, forstå eller hjelpe dem ut av utenforskapet. Dette rapporteres årlig gjennom Elevundersøkelsen. I 2020 rapporterte 36 prosent av dem som opplevde mobbing, at ingen voksne på skolen visste om det.

Gusfre skriver at skadevirkningene som utenforskap og mobbing fører til, bør veies opp mot det ubehaget barn eventuelt måtte føle ved å svare på spørsmål som kan være sensitive. Det kan være at det er like ubehagelig eller skadelig for barn å observere at en medelev utsettes for mobbing, eller å være del av et klassemiljø hvor krenkelser og mobbing pågår, uten at voksne gjør noe med det.

Flere studier viser at det er viktig at elever som er vitne til mobbing, sier ifra. Det øker sannsynligheten for at mobbingen stopper, samtidig som det reduserer de negative skadevirkningene som mobbingen medfører.

Gusfre mener det er enhver medborgers plikt å varsle når noen utsettes for krenkelser. Øvingen på et slikt medborgerskap bør starte allerede i barnehage og skole, i tråd med et av de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Gjennom arbeidsmiljøloven sikres arbeidstakere rett til å varsle, og det er ingen i den offentlige debatten som kaller dette for angiveri. Det bør vi heller ikke gjøre når barn varsler, mener Gusfre. Som det står i læreplanverket, bør barns rettigheter og reelle muligheter til å varsle, heller styrkes enn svekkes. Barn trenger støtte til å varsle. Skolen bør derfor gi elever pedagogisk forsvarlige anledninger til å varsle om negative forhold i sitt skolemiljø, på egne og andres vegne.

Barnekonvensjonen slår fast at barn har rett til å uttale seg i saker som angår dem. Dersom en elev opplever utenforskap i en eller annen variant, angår det alle de andre elevene i klassen.

¹¹⁸ Datatilsynet (2020). [Arendal kommune kan likevel benytte Spekter](https://www.datatilsynet.no). På www.datatilsynet.no. Publisert 25.11.2020.

¹¹⁹ Gusfre, K.S. (2021). [Styrk barnas rettigheter til å varsle](https://www.utdanningsnytt.no). Artikkel i www.utdanningsnytt.no, publisert 08.02.2021.

Gusfre mener at Spekter sikrer at hver enkelt elev får uttalt seg, først skriftlig, deretter muntlig gjennom individuelle elevsamtaler. Ved å benytte Spekter får skolens ansatte et betydelig informasjonsgrunnlag som gjør det mulig å foreta mer forsvarlige vurderinger av alle barns beste. Skolen supplerer med egne observasjoner og annen kunnskap om skolemiljøet.

I mobbesaker spesielt, er det viktig at ingen elever urettmessig opplever at skolen anklager dem for å mobbe andre.

Forskning på elevers opplevelse av å delta i Spekter-undersøkelsen

Tonje Hungnes og Kari Elisabeth Bachmann ved Høgskolen i Molde har undersøkt hvordan elevene opplever bruk av Spekter som kartleggingsverktøy i arbeidsmiljøet. De har også undersøkt hva som påvirker denne opplevelsen. Fram til denne undersøkelsen ble gjennomført, har verktøyet vært omtalt og diskutert fra de voksnes perspektiv, og det har vært lite forskning på elevenes erfaringer. Artikkelen belyser elevenes perspektiv, basert på kvalitative intervju med 31 elever ved tre videregående skoler. Forskerne konkluderer med at elevene stiller seg positive til verktøyet. De betrakter det som et viktig element i lærernes arbeid med læringsmiljøet, til tross for ubehaget det medfører å rangere andre elever, muligheten for å svare feil og for at informasjonen skal lekke. Hungnes og Bachmann forklarer elevenes overveiende positive holdninger med at verdien av å ha et trygt læringsmiljø, overskygger dette ubehaget.¹²⁰



Tonje Hungnes
Foto: Jan Ragnvald Eide
Gjengitt med tillatelse

5.5 Øvingsoppgaver om tilpasset opplæring og trygge og gode læringsmiljø

5.5.1 Dialogmøte med foreldre om å skape et trygt og godt barnehagemiljø

Statsforvalteren i Trøndelag har laget en serie filmer som støtte for barnehagenes arbeid med å skape trygge og gode barnehagemiljø – sammen med foreldrene. I en av filmene snakker Ingrid Lund om hvordan både personalet og foreldrene kan bidra til en god dialog. I filmen (webinaret) henviser hun til dialogmodellen, som er en erfarings- og forskningsbasert modell som har sitt utgangspunkt i forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet, mobbing i barnehagen». Resultater fra prosjektet, og annen nasjonal og internasjonal forskning, viser at mobbing i barnehagen finnes. Måten foreldre og ansatte i barnehagen samarbeider når mobbing skjer, er avgjørende for de barna som er involvert.

De grunnleggende prinsippene i dialogmodellen er **fleksibilitet**, **oppmerksomt nærvær** og **raushet**. Målet med dialogmodellen er å:

- forebygge mobbing i barnehagen ved at foreldre og ansatte øker sin kunnskap og avklarer forventninger til hverandre i arbeidet mot mobbing,
- gi økt samarbeidskvalitet mellom ansatte og foreldre og
- bidra til økt innsats mot mobbing i barnehagen.



¹²⁰ Hungnes, T. & Bachmann, K.E. (2020). [Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing](#). Artikkel på www.forebygging.no, Helsedirektoratet.

Webinaret med Ingrid Lund varer i 10 minutter. Du finner det på denne koblingen:

<https://www.statsforvalteren.no/nb/Trondelag/Barnehage-og-opplaring/Barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo/trygt-og-godt-barnehagemiljo/>.

Oppgave

1. Sett dere inn i nettstedet www.dialogmodellen.no. La alle ansatte få tid til dette i forkant av et personalmøte.
2. Se gjennom webinaret med professor Ingrid Lund sammen med personalet i barnehagen. I webinaret snakker Ingrid Lund blant annet om dialogmodellen.
3. Tips til opplegg for personalmøtet:
 - a. Reflekter sammen over hvilke faktorer som avgjør om dialogen med foreldrene i deres barnehage åpner opp eller lukker for samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene.
 - b. Drøft hvordan dere kan bruke disse refleksjonene og webinaret med Ingrid Lund i et dialogmøte med foreldrene.
4. Lag et opplegg for et dialogmøte med foreldrene i barnehagen, der temaet er et trygt og godt barnehagemiljø. Opplegget skal blant annet inneholde oppgaver til refleksjon om de temaene Ingrid Lund bringer på banen i dette webinaret. Veiledning og ressurser til dialogmøtet kan dere finne på www.dialogmodellen.no.
5. Her er flere tips til opplegg for dialogmøtet, som dere også kan velge å bruke:
 - a. Del foreldrene inn i grupper.
 - b. Før dere ser filmen, la foreldrene drøfte kort seg imellom i gruppene hva foreldre kan gjøre for å bidra til et trygt og godt barnehagemiljø i deres barnehage.
 - c. Se webinaret med Ingrid Lund sammen.
 - d. Etter filmen jobber foreldregruppene med oppgaver barnehagen har laget med utgangspunkt i webinaret og råd fra dialogmodellen.no. Legg vekt på å lage åpne og fordomsfrie spørsmål og oppgaver, som egner seg til refleksjon i smågrupper. Sørg for at en person på hver gruppe tar ansvar for å lede samtalen, slik at alle kommer til orde. En person i gruppa skal være forberedt på å snakke på vegne av gruppa når dere samles igjen.
 - e. La alle gruppene legge fram minst ett poeng som de synes er viktig, og som kan være med i noen enkle kjøreregler for samarbeid mellom foreldre og barnehage om å skape et trygt og godt barnehagemiljø.
 - f. Del med foreldrene viktige poeng som kom fram i de refleksjonene dere hadde i personalmøtet.
 - g. Sett ned ei lita arbeidsgruppe med foreldre og ansatte, deriblant styreren, som får i oppdrag å lage noen enkle kjøreregler for samarbeidet mellom foreldre og barnehage om å skape et trygt og godt barnehagemiljø.
6. Når arbeidsgruppa har gjort ferdig et utkast til kjøreregler, sendes disse ut på høring til alle foreldre, før de vedtas i barnehagens samarbeidsutvalg.

Støttmateriell

- Nettstedet www.dialogmodellen.no gir gode råd om hvordan dere kan skape et godt samarbeid mellom foreldre og barnehage om et trygt og godt barnehagemiljø.
- En serie på sju filmer på Statsforvalterens hjemmeside www.statsforvalteren.no om Trygt og godt barnehagemiljø. Filmene er laget i samarbeid med Trondheim kommune.

5.5.2 Sosial læring og inkluderende læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet har laget en kort film der Frode Restad går nærmere inn på spørsmålet om hvordan skolen kan støtte elevenes sosiale læring og utvikle et inkluderende fellesskap – gjennom opplæringen i fag. Filmen er en del av støttemateriellet til overordnet del av læreplanverket, og er beregnet for alle som jobber med skole og opplæring.¹²¹ Du finner filmen med Frode Restad på denne koblingen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sosial-laring-og-inkluderende-laringsmiljo/>. Varighet: 3.21 minutter.

Oppgave

1. Se filmen *Sosial læring og inkluderende læringsmiljø*.
2. Bruk refleksjonsspørsmålene nedenfor til å drøfte sammen med dine nærmeste medarbeidere hvordan dere kan støtte elevenes sosiale læring, og utvikle et inkluderende fellesskap gjennom arbeidet i fagene. Gå først gjennom spørsmålene hver for dere, før dere drøfter oppgavene i fellesskap.

Generelt

- a) Hva legger du i et raust og støttende læringsmiljø der elevene lærer både faglig og sosialt?
- b) Hvordan jobber du i dag med sammenhengen mellom faglig og sosial læring i alle fag?
- c) Gjør du noe i dag som hindrer et raust og støttende læringsmiljø?
- d) Hvordan kan du arbeide framover for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elevene på skolen?

Sosial læring og utvikling

- e) Hvilke **arbeidsmåter** kan du bruke, som vil fremme sosial læring i fag?
- f) Hvordan kan du velge **innhold** i fagene som fremmer sosial læring?
- g) Hva slags **vurderingspraksis** kan bidra til sosial læring?
- h) Hvordan **trener** du elevene i å samarbeide?

Inkluderende læringsmiljø

- i) Hvordan kan du være en tydelig og **omsorgsfull voksen** for alle elevene?
- j) Hvordan utvikler du elevens evne til **medbestemmelse og medansvar** for læringsmiljøet?
- k) Hvordan **organiserer** du opplæringen for å fremme fellesskap blant elevene både faglig og sosialt?
- l) Bruker du **alle** elevenes erfaringer og kompetanse i undervisningen?
- m) Hvordan **aktiviserer** du alle elevene i undervisningen slik at de føler mestring og tilhørighet?

Spørsmålene er hentet fra støttemateriellet til overordnet del av læreplanverket. På www.udir.no.

¹²¹ Utdanningsdirektoratet (2019). *Sosial læring og inkluderende læringsmiljø*. På www.udir.no. Sist oppdatert 08.05.2019. Varighet 3:21 minutter.

5.5.3 Digital ignorering og utestengelse

Ignorering og utestengelse fra digitale møteplasser er vanlige former for digital mobbing. Les tekstboksen «Jenter som kjeder seg»¹²² og jobb deretter med oppgaven nedenfor, helst etter IGP-metoden (individuell – gruppe – plenum).

Jenter som kjeder seg

Stine er med Monica hjem etter skolen. De kjeder seg. De blir enige om at Stine skal chatte med Katrine, men late som om hun er alene. Så skal hun spørre om hva Katrine EGENTLIG synes om Monica.

Katrine blir glad for å bli kontaktet, for hun er ofte alene og vil gjerne ha et fortrolig forhold til noen. Derfor – etter at Stine har skrevet «Ikke sant at Monica er ganske stygg» – blir hun med på premisset.

Dagen etter blir hun konfrontert av Stine og Monica med meldingene hun har sendt. Flere andre jenter i klassen blir med «på laget».

Monicas mor får høre om meldingene om datteren og rapporterer det til skolen. Katrine og foreldrene må til skolen og blir konfrontert med at Katrine er en mobber. Beviset er meldingene hun har sendt. Meldingene fra Stine er slettet.

Etter dette er Katrine utestengt fra det sosiale fellesskapet i klassen resten av skoleåret. Det er lite tilgivelse for digitale feilsteg i gruppa.

Oppgave

Forestill deg at du er kontaktlærer for Monica, og får rapport fra Monicas mor om den meldingen Katrine har sendt om hennes datter til Stine.

1. Hvordan vil du angripe denne saken helt fra starten? Hvem vil du involvere?
2. Hvordan vil du forholde deg til Monica som mobbeoffer?
3. Hvordan vil du gå fram i forhold til Katrine, som har fått rollen som mobber?
4. Hvordan vil du arbeide med klasse miljøet?
5. Hvilke skritt må du gå for å komme helt til bunns i saken?

Støttemateriell

Hvis det er vanskelig å finne ut av i slike saker, kan det være aktuelt å ta i bruk et ikke-anonymt kartleggingsverktøy som Spekter eller Innblikk. Disse verktøyene er beskrevet i **faktor 5**. Her finner du også hvilke regler som gjelder for bruk av ikke-anonyme læringsmiljøundersøkelser i skolen.

¹²² Staksrud, E. (2021). *Digital mobbing – ti ting alle pedagoger burde vite*. Eksemplet er hentet fra Staksruds forelesning under andre nasjonale samling i Læringsmiljøprosjektet, pulje 5. Navnene på personene i caset er endret.

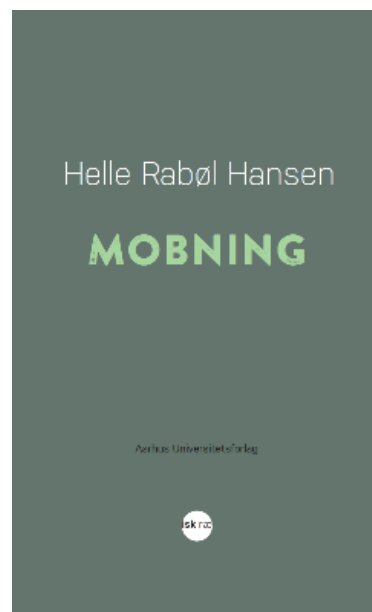
5.5.4 Fellesskapende didaktikker i praksis

Helle Rabøl Hansen har skrevet en svært interessant bok, *Mobning*. Boka ligger fritt tilgjengelig på nettet. Boka er skrevet i 2018. Den er på 69 sider, og er satt med stor skrift. Så det tar ikke så veldig lang tid å lese gjennom den. Dette er ei viktig bok, skrevet av en av nordens fremste, nålevende forskere på læringsmiljø.

Denne oppgaven dreier seg om å studere boka og reflektere over innholdet sammen med dine kolleger.

Oppgave

1. Som en forberedelse til samtalen, leser alle gjennom boka *Mobning* hver for seg.
 - Mens du leser, skal du noter ned ting du synes er **viktige** eller som du har **vanskelig** for å forstå eller er **uenig** i.
2. I det første møtet etter at alle har lest boka, går dere gjennom de fem første kapitlene sammen (side 7-58).
 - Drøft først de punktene som den enkelte har notert ned som viktige, vanskelige å forstå eller som han eller hun er uenig i.
 - Prøv så å komme fram til en felles forståelse av Helle Rabøl Hansens budskap.
3. Neste gang dere møtes, tar dere for dere det siste kapitlet, som handler om fellesskapende didaktikker og parentesmetoden.
 - Formuler med egne ord hva fellesskapende didaktikker betyr og hva det vil innebære for dere som arbeider med barn og unge i praksis.
 - Hva går parentesmetoden ut på? Lag en case og vis hvordan dere bruker de fire stegene i parentesmetoden i praksis!



Støttmateriell

- Helle Rabøl Hansens bok *Mobning*, som kan lastes gratis ned fra nettadressen: https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/unipress/P%C3%A6dagogisk+r%C3%A6kkevidde/Mobning/9788771846423_mobning.pdf.
- Omtalen i **faktor 5** om
 - «Trygge og gode læringsmiljø i skolen.»
 - «Fellesskapende didaktikker.»
 - «Digital mobbing.»
 - «Harde nøtter og blinde flekker.»
- Nettressursen *Fri for mobberi*, med gratis aktiviteter, materialer og inspirasjon til arbeid med barn i alderen 1-10 år. <https://www.friformobberi.dk/>
- Filmen *Venner på skolen*. <https://www.youtube.com/watch?v=cn0MDhbdrR8>. Filmen er laget av Livet&Sånn, et gratis opplæringsmateriell for folkehelse og livsmestring, utarbeidet av Ålesund kommune. <https://www.livetogsann.no/>

6 Aksept

Mitchells sjette faktor for å skape et inkluderende læringsmiljø, er aksept. Denne faktoren handler om å akseptere alle for den de er. Inkludering innebærer at alle som er tilknyttet barnehagen eller skolen, viser aksept for at alle har sin naturlige plass i fellesskapet. Som ansatt er du en viktig rollemodell gjennom å verdsette mangfold og se på forskjellighet som en ressurs. Dette gjelder både overfor barna, men også overfor foresatte og de du ellers samarbeider med.



Denne faktoren handler om tydelige og varme voksne, om relasjoner og tilknytning, om inkludering i møte med utagerende atferd og foreldresamarbeid i sårbare situasjoner.

For hver enkelt dreier det seg om å bli akseptert og anerkjent for den man er.

6.1 Mitchell om aksept og holdninger til mangfold

Holdninger til mangfold blir formidlet sterkere med handlinger enn med ord. Barn lærer av de voksne. Tenk gjennom om du involverer deg like mye i alle barna, eller om du overlater ansvaret for barn som trenger ekstra tilrettelegging, til en assistent eller en spesialpedagog. Legger du til rette for at alle får bidra i fellesskapet med sine styrker? Blir mangfold framhevet og omtalt som en ressurs, eller som en utfordring på din arbeidsplass?

6.2 Regelverk om aksept og mangfold

6.2.1 Mangfold og gjensidig respekt

I *Rammeplan for barnehager* står det slik i kapittel 1 *Barnehagens verdigrunnlag*:¹²³

Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap. Barnehagen skal vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller. Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet.

Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn. Det skal være plass for en åndelig dimensjon i barnehagen som må brukes som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfold.

Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap. Barnehagen skal by på varierte impulser, opplevelser og erfaringer og omfatte lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver. Barnehagen skal synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet. Barnehagen skal synliggjøre et mangfold i familieformer og sørge for at alle barn får sin familie speilet i barnehagen.

¹²³ Utdanningsdirektoratet (2017). [Rammeplan for barnehager. 1. Verdigrunnlag](#). På www.udir.no. Sist oppdatert 01.08.2017.

6.2.2 Anerkjennelse mangfold som en ressurs

Overordnet del av læreplanverket LK20 har denne formuleringen om mangfoldets betydning for skolens praksis:¹²⁴

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.

6.3 Eksempler på god praksis

6.3.1 Mangfold som en styrke i barnehagen

I **Høgåsmyra barnehage** har de et stort antall minoritetsspråklige barn, og de har en personalgruppe som etter hvert har fått mye erfaring med minoritetsspråklige. Det jobbes godt og tett opp mot disse barna og foreldrene deres. Foreldrene deltar på foreldremøter, samtaler, sammenkomster m.m. Barnehagen har i tillegg knyttet til seg vikarer og ansatte fra andre land. Det oppleves som en styrke for barnehagen. Disse vikarene kan benyttes som morsmålstrener og gjøre dagene mye enklere for barna, særlig i starten. Barnehagen skårer høyt i brukerundersøkelsen, blant annet når det gjelder vennskap, trivsel, trygghet og engasjement. Det tyder på at alle barna – uansett kultur og språk – blir godt mottatt og tatt vare på ved Høgåsmyra barnehage.

Høgåsmyra barnehages visjon er: «Omsorg, mangfold, lek og læring. La oss blomstre sammen hånd i hånd». Det handler om at barnehagen skal se enkeltbarnet ut fra dets ståsted og gi barnet riktig grobunn for å utvikle seg, vokse og være en viktig del av fellesskapet.

6.3.2 Lære barna å akseptere forskjellighet

Tryllefløyten musikkbarnehage jobber hver dag med at det skal være aksept for forskjeller både hos barn og voksne. Som i alle barnegrupper er det barn med ulike interesser, ferdigheter og utfordringer, det er også barn med spesielle behov og spesielle interesser. Ved at voksne har fokus på forskjellighetene og ulikhetene i gruppa, øker barnas forståelse av det å være forskjellige. Alle barn er ulike, og vi har ulike ting vi må øve på. Noen kan f.eks. være veldig god på farger og tall, men trenger å øve seg på å stå i kø, mens andre kan være gode på å inkludere andre, men trenger å øve på språk. Alle barn er en ressurs i gruppa, men på ulike måter, og det er viktig at voksne synliggjør dette ovenfor barna. Det er mye søkelys på barn og voksnes ressurser. Dette gjøres også ved at voksne er bevisst sine ulikheter og forskjeller, og snakker høyt om det med barna. Ved å jobbe med ulikheter, gir voksne barn et grunnlag for å akseptere at ulikheter og forskjeller finnes både blant barn og voksne.

6.3.3 Se bak barnets handling

En liten episode fra **Høgåsmyra barnehage** sier mye om hvor viktig det er å ha voksne i barnehagen som kjenner barna så godt, at de kan ta barnets perspektiv og sette seg inn i barnets tanker og liv, med andre ord: Være en trygg havn.

«Et barn var skikkelig sint, frustrert og lei seg, og kastet store steiner foran seg. Så kom en voksen, tok barnet inntil seg og satte ham i fanget sitt. Gutten hadde nettopp gjort noe som ikke var positivt, men den voksne fokuserte ikke på det. Dette barnet hadde opplevd at foreldrene

¹²⁴ Utdanningsdirektoratet (2018). [Overordnet del av læreplanverket. Et inkluderende læringsmiljø](#). På www.udir.no.

nettopp hadde flyttet fra hverandre. Rett og slett kaos i gutten. Da er det godt å ha voksne som er tilstedeværende i situasjonen, selv om han hadde gjort ting litt feil.»

6.3.4 Lære om kroppen i barnehagen

Ved **Steinvegen barnehage** snakker de om det å være forskjellige, at vi er gode på forskjellige ting. Ulikhetene kan brukes til å skape noe positivt, fremfor å begrense. Dette gjelder både for barn og voksne.

Hver vår har førskolegruppen et eget opplegg som de kaller Kroppen min. Da bruker de boka til Eli Rygg og Margrethe Wiede Aasland «Jeg er meg! Min meg – en bok om kropp, gode og vonde følelser, ulovlige hemmeligheter og berøringer».¹²⁵ Barnehagen har gode erfaringer med å bruke denne boka.

6.3.5 Reflekerende voksne

Tryllefløyten musikkbarnehage har over lengre tid jobbet med utviklingsprosjektet «Hvordan skape inkluderende lekemiljø ute». I dette prosjektet har de tre fokusområder:

- Voksne som forstår barneperspektivet,
- tilstedeværende voksne og
- reflekterende voksne.

Gjennom temaet reflekterende voksne har de jobbet mye med hvordan de voksne i barnehagen ønsker å være ovenfor barna. De har brukt veiledning som metode for å reflektere over de ulike voksentypene: autoritativ, ettergivende, autoritær og forsømmende. Gjennom praksisfortellinger med eksempler på de ulike voksentypene, har de drøftet hva som kunne vært gjort annerledes for å komme nærmere det alle ønsker å være: **autoritative voksne**.

6.3.6 Bruk av relasjonsskjema

Leksvik barnehage har en rutine på at alle ansatte fyller ut et relasjonsskjema to ganger i året, høst og vår. Hver enkelt ansatt setter seg mål ut ifra sitt resultat på relasjonsskjemaet. Barnehagen har også en rutine for å bruke sosiogram til å observere relasjonene barna imellom. De setter av tid til å gjennomgå resultatene på avdelingsmøtene.

De voksne i barnehagen har satt seg et felles mål, som gjelder for alle: «Jeg skal bli værende i aktivitetene sammen med barna, og utsetter egne behov».

6.3.7 LIV: Livsmestring, inkludering og vennskap

Skaugdalen barnehage skal i årene framover arbeide med utviklingsprosjektet LIV, som står for livsmestring, inkludering og vennskap.

LIV handler om å skape trygghet, gi masse omsorg og legge til rette for gode relasjoner. Alle barn skal oppleve å ha minst en venn, føle seg inkludert og ivaretatt i barnehagens virksomhet og kjenne mestring/progresjon og at de lykkes i barnehagehverdagen.

I starten av LIV-prosjektet sendte styreren ut en kartlegging hvor alle skulle reflektere rundt egen praksis. Styrer formulerte tre spørsmål/problemstillinger, og alle besvarelsene ble sammenfattet og satt inn i tre lotus-diagram. De brukte personalmøtene til å fargekode besvarelsene. Det var viktig å synliggjøre hva hver enkelt kunne gjøre individuelt, hva man skulle gjøre i fellesskap og hva de trengte fra ledelsen for å:

- fremme livsmestring og livsglede hos barna,

¹²⁵ Rygg, E. & Aasland, M.W. (2009). *Jeg er meg! Min meg – en bok om kropp, gode og vonde følelser, ulovlige hemmeligheter og berøringer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- forebygge mobbing og krenkelser i barnehagen og
- tilrettelegge for gode samspill mellom barna.

At andre ser løsninger i hverdagen som jeg ikke ser selv	Legge bort praktiske oppgaver for å være mer til stede i barnas lek	Mer kunnskap	Tid til observasjoner	Tid og rom til å dele i grupper	Finne ut hva som ligger bak når barn slår/biter eller krenker	
At vi alle blir flinkere til å være i forkant av uheldige situasjoner som kan oppstå	Medarbeidere på avdelingen som er til stede og ønsker å være til stede for barna – for å hjelpe dem og lære dem om samspill, livsglede, livsmestring	Bruke steg for steg	Forebygge mobbing og krenkelser i barnehagen	Bruke rollespill	Tid og rom for å observere aktivt i hverdagen, slik at tiltak kan iverksettes mellom ansatte	Tilstrekkelig med voksne for å ha god oversikt over alle barn
Bli flinkere til å trekke meg tilbake for å skrive ned observasjon med en gang	Vi skal være i lek, være i samspill, være der det skjer	Bli bedre på grensesetting	Ha samtaler med barna om mobbing	Være en tydelig voksen	God informasjons-flyt mellom ansatte	Løse oppgaver/caser både individuelt og sammen som gruppe

Eksempel på lotus-diagram brukt i Skaugdalen barnehage. Fargekoder:

Løses på individnivå	Løses i fellesskap	Ordnes av ledelsen
----------------------	--------------------	--------------------

Alle skal bli sett, hørt og ivaretatt. Dette betyr at personalet må kjenne hvert enkelt barn så godt, at de ser de ulike behovene. I løpet av en dag skal alle barn oppleve at de har erfart medbestemmelse, glede og mestring. Det innebærer f.eks. at de blir sett, får en god samtale, er med på en aktivitet, sitter på et fang, får en hjelpende hånd eller blir tatt i å gjøre noe bra.

Personalet skal jobbe aktivt for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. Barna skal oppleve gleden med å være sammen med andre, og få sine gyldne øyeblikk av glede og tro på seg selv.

6.3.8 Gi eleven økt status i elevflokk

En rektor på Fosen forteller: «På vår skole har vi en elev med diagnosen ADHD. Han har skapt, og skaper delvis fortsatt, mange konflikter. Det er svært utfordrende å jobbe med ham når han er sammen med hele klassen sin. Vi laget da et eget opplegg for denne eleven, både i klasserommet og sammen med andre enkeltelever. Dette er en elev som fungerer godt når han er sammen med én annen elev, men er det flere elever, blir det vanskelig. Eleven hadde et anstrengt forhold til flere elever, særlig på trinnet over. Da disse elevene kom til å få flere treffpunkter på mellomtrinnet året etter, bestemte vi oss for å øke statusen til denne eleven og prøve å skape bedre relasjoner med elevene på 5. trinn. Hele våren fikk gutten invitere med seg en elev fra 5. trinn i gymsalen to ganger i uka. I løpet av våren hadde han fine opplevelser med alle de elevene han skulle gå mye sammen med påfølgende skoleår. Vi overhørte flere som sa at «han er jo snill, jo!». Når vi i tillegg, med samtykke fra foresatte og eleven selv, kunne fortelle hele gruppa om ADHD og hvilke utfordringer det fører med seg å ha ADHD, ble det en fin start på mellomtrinnet – til tross for at han plutselig sto helt uten støtte fra assistent.»

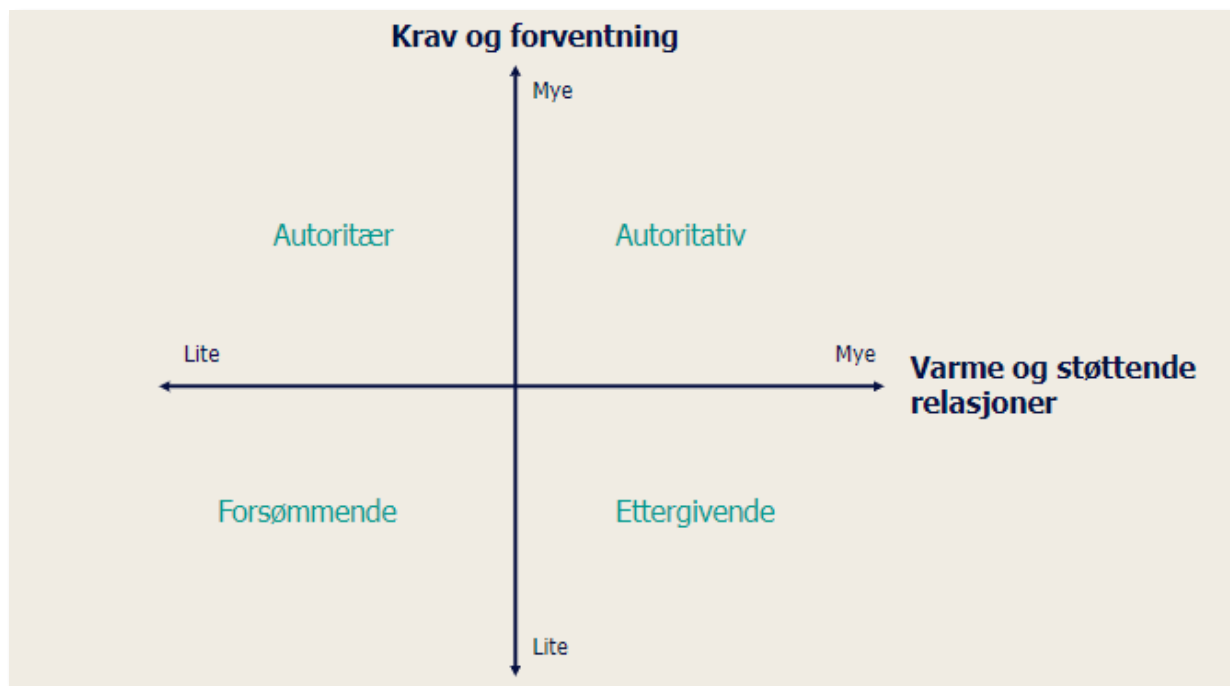
«... han er jo snill, jo!

Medelever

6.4 Forskning om oppdragerstiler, relasjoner, tilknytning og aksept

6.4.1 Autoritative voksne

Modellen nedenfor viser ulike måter voksne forholder seg til barn på. Vi kaller det ulike oppdragerstiler eller voksenroller. Teorien som ligger til grunn for modellen, er utviklet av den amerikanske psykologen Diana Baumrind¹²⁶. Den handlet i utgangspunktet om foreldrerollen, men har etter hvert fått stor utbredelse i pedagogiske sammenhenger.



Den autoritative voksenrollen befinner seg øverst til høyre i figuren over. Den er forbundet med en rekke positive faktorer i den sosiale og emosjonelle utviklingen hos barn, som å forebygge negative handlinger og å fremme utvikling av prososial atferd, selvregulering, sosial trygghet, selvstendighet og motivasjon. Pål Roland har skrevet en bok om den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Kjennetegn på autoritative voksne er at *de bygger gode, varme relasjoner*, som de hele tiden pleier, og holder ved like. Samtidig *stiller de krav*. Kravene kan dreie seg om oppførsel, det kan være forventninger til oppgaver som skal utføres eller noe konkret som skal læres.¹²⁷

De to dimensjonene i modellen over: **relasjonskvalitet** og **krav og forventninger** må virke sammen. Grenser og krav skal settes med respekt, og de skal begrunnes. Krav skal stilles ut fra hvor modent barnet er, og barnet skal ha medvirkning. Dette er noen av de viktigste prinsippene for teorien. Gjennom kombinasjonen å bygge gode relasjoner og stille krav, ligger selve suksessoppskriften for den autoritative lederstilen.¹²⁸

¹²⁶ Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. The Journal of Early Adolescence, 11(1), 56-95.

¹²⁷ Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

¹²⁸ Cranner, K.V. (2021). *Dette er oppdragerstilen som fungerer*. Intervju med Pål Roland, publisert av Universitetet i Stavanger på www.uis.no 16.06.2021.

Roland forteller at nyere forskning viser at barn får bedre betingelser for læring, når pedagogen er autoritativ. Mange mobbesaker viser et tydelig fravær av autoritative voksne. Forskning viser også at ettergivende voksne kan bidra til at mobbesaker drar ut i tid.

Roland mener at det er helt avgjørende å investere i relasjoner, selv om det kan kjennes utfordrende å finne tid nok til slike påfyll. Han oppfordrer alle til å være bevisst på at alle små øyeblikk i løpet av en dag kan ha muligheter i seg til å bygge videre på en positiv relasjon.

Å lære teorien rundt det autoritative perspektivet, går relativt greit for de fleste. Teorien er godt forklart og presenteres på en tydelig og forståelig måte. Å mestre det i praksis er derimot et livslangt prosjekt, som det må trenes på og jobbes med hele tiden.



Pål Roland
Foto: Jeanette Larsen/
Læringsmiljøsenderet.
Gjengitt med tillatelse

6.4.2 Relasjoner

Barn som har en god relasjon til de voksne, har mindre risiko for å bli utsatt for mobbing og andre krenkelser. Motsatt vil barn som har en svak eller utfordrende relasjon til de voksne i barnehage og skole, ofte være i en sårbar situasjon. En positiv relasjon bygger på de voksnes vilje til å bry seg om alle, vise interesse for den enkelte og situasjonen barnet befinner seg i, støtte barna faglig og sosialt og ha forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle barn, og særlig viktig for barn som av ulike grunner er strever med å finne seg til rette sosialt og faglig.

Trygge tilknytningsforhold er en «livsforsikring», som bygger barnas selvbilde og selvfølelse, og påvirker deres psykiske og fysiske helse og evne til livsmestring. Et barn som har et indre bilde om at det er elsket og at verden er til å stole på, har en helt annen ballast med seg i livet, enn et barn som bærer på en indre opplevelse av at det ikke blir forstått og ikke får hjelp og trøst.

Praktiske råd om relasjonsbygging i barnehagen

Når du som jobber i en barnehage, gir uttrykk for at barnet har verdi, blir barnet bedre likt i barnegruppa. Er du ofte avvisende, irritert og sint på et barn, øker risikoen for at det oppstår negative relasjoner mellom dette barnet og andre barn. Forskning viser at gode relasjoner mellom barn og voksne, gir bedre sosial kompetanse i barnegruppa.¹²⁹

Varme og støttende relasjoner bygges gjennom

- **Positivt klima**
 - Fysisk nærhet, blant annet gjennom deltakelse i lek og aktivitet.
 - Stimulere til jevnalderlek.
 - Positive handlinger og holdninger, som vises gjennom entusiasme, humor, glede, smil og latter.
 - Respekt, som kommer til uttrykk gjennom blikkontakt og kroppsspråk, omgangstone og stemmeleie.
- **Sensitivitet**
 - Gi omsorg, slik at barnet forstår at den voksne bryr seg, lytter og kan trøste.
 - Se barnet innenfra, prøv å forstå hvorfor barnet handler som det gjør, hva som ligger bak, og validere barnets opplevelser og følelser.
 - Fange opp strømninger som utvikler seg i barnegruppen/elevgruppen.

¹²⁹ Lenes, R. (2021). *Barn–voksen-samspill i barnehagen – det autoritative perspektivet*. Forelesning 26.10.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.

- **Perspektivtaking.**
 - Sette seg inn i barnets tanke- og livsverden.
 - Vise interesse for det barnet prøver å formidle.
 - Følge opp ideer.
 - Vise fleksibilitet.
 - Støtte både autonomi og ansvarlighet.

Praktiske råd om relasjonsbygging i skolen

Inger Bergkastet, Charlotte Duesund og Tone Skyseth Westvig har mange års erfaring som veiledere i Oslo-skolen. I løpet av et skoleår var de innom mange klasserom for å veilede lærere som opplevde utfordringer i sine læringsmiljø. I boka *Inkluderende læringsmiljø – faglig og sosialt* deler de sine erfaringer. Målet med boka er å motivere og bevisstgjøre lærere og forsterke den praksisen som er med på å bygge og vedlikeholde solide læringsmiljøer.¹³⁰

Bokas tredje kapittel handler om kommunikasjon og relasjon. Her går forfatterne inn på lærerens ansvar for relasjonen, og hvor avhengige elevenes læring er av at lærerne møter dem med respekt og anerkjennelse. De understreker at **anerkjennelse** og **respekt** må ligge til grunn for all samhandling mellom lærer og elev i skolen. Anerkjennelse er å lytte til hva elevene tenker og føler uten å være fordomsfull eller dømmende. En anerkjennende holdning skal gjennomsyre både språk og holdninger. Det innebærer også en bevissthet rundt blikk og kroppsspråk. De peker også på May Britt Druglis forskning, som viser at elevene legger nøye merke til hvordan læreren forholder seg til andre elever, og at dette har effekt på medelevenes atferd overfor de samme elevene.¹³¹

Det du som lærer gjør i klasserommet, skjer stort sett for åpen scene. Da er det viktig at du opptrer med varsomhet, når du korrigerer en elevs atferd, slik at eleven slipper å tape ansikt foran klassen. Bergkastet, Duesund og Westvig anbefaler at du benytter det de kaller **den lille elevsamtalen**, i etterkant av hendelser, eller som hjelp til å holde fokus på de sosiale ferdighetene klassen øver på. For å forklare dette nærmere, forteller de en historie:

En lærer i 9. klasse forteller at hun raskt oppdaget at Petters uro i timene skyldtes at han ikke alltid visste hva han skulle jobbe med, hva han skulle lære og hvordan han skulle gjøre det. Det var spesielt lærerens introduksjon til faget som fikk han til å miste konsentrasjonen. I elevsamtalen uttrykte han: Det er skikkelig kjedelig, da. Lærer lurte på om han mente at det var vanskelig. Petter så litt forundret på henne, forundret over at hun sånn uten videre forsto det. Han bekreftet at det var vanskelig, og læreren kunne fortsette: 'Det er fint at du forteller meg det. Når jeg vet det, kan vi samarbeide om hvordan vi kan gjøre det på en annen måte.' Gjennom samtalen ble det klart at han opplevde at hun både brukte mange ord og mange vanskelige ord. 'Da gir jeg helt opp!' Læreren lovet at hun skulle øve seg på å bruke litt mindre tid på denne forelesningsformen. Det ville nok flere elever sette pris på. 'Jeg kan øve meg på hvordan jeg forklarer det vi skal lære. Jeg kunne ønske meg av deg at du øver deg på å sitte på plassen og se mot tavla uten kommentarer. Da lover jeg at jeg kommer ned til deg så snart jeg er ferdig med å gi beskjeder. Da kan jeg hjelpe deg i gang med arbeidet.' Petter opplevde dette som en god støtte fra læreren. Dette kunne de gjerne samarbeide om. Det siste spørsmålet fra læreren var: 'Hvordan vil du at jeg skal minne deg på det vi har snakket om, hvis du glemmer deg?' De fleste elever svarer at de ikke ønsker å bli korrigert høyt i klassen, så også Petter. Han ville sette pris på om læreren kunne komme ned til han og gi et lite tegn.

¹³⁰ Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T.S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø – faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

¹³¹ Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Når elevene har samarbeidet med deg om hvordan de skal bli korrigert, oppleves situasjonen helt annerledes, enn om du kommer ned og korrigerer dem uten at de har hatt den lille samtalen på forhånd. Uten en slik samtale, er det mange som opplever at du er «ute etter dem», at de får «kjeft». Etter en slik samtale, forstår mange at dette er en støtte. En elevsamtale brukt på denne måten, har størst effekt dersom det er en åpen og «ikke-dømmende» samtale. Måten du stiller spørsmålene på, har stor betydning. Derfor er det smart å øve seg på å stille åpne spørsmål, før du går inn i samtalen. Da får du lettest tak i elevens tanker.

6.4.3 Kan det bli for mye ros og anerkjennelse?

Anerkjennelse betyr å gi bekreftelse til den andres opplevelse av verden. Anerkjennelsen er en følelsesmessig kraft som gir psykologisk kraft til den andre. Dette skriver Anne Linder skriver i heftet *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*.¹³²

Linder refererer til studier som viser at et forholdsvis stort antall barn ikke møtes med den anerkjennelsen som er nødvendig for at det pedagogiske arbeidet kan lykkes. Dette til tross for at mange av de profesjonelle voksne vil hevde at de møter barnet anerkjennende. Anerkjennelse er et ideal man kan navigere etter, men det krever motivasjon, oppmerksomhet på den andres behov og et personlig engasjement. En undersøkelse gjennomført blant elever i 7. klasse av Ole Juhl i 2009, dokumenterer at en elev som ofte opplever anerkjennelse fra læreren, også opplever at han eller hun ofte blir motivert, støttet og tolerert.¹³³ Det er særlig de faglig sterke elevene som har slike positive opplevelser med lærerne sine.

Det skal ikke settes likhetstegn mellom anerkjennelse og positive tanker. For da skapes det en forestilling om at alt det den profesjonelle kommuniserer, skal være rosende og positivt. Hvis anerkjennelsesbegrepet brukes på den måten, mener Linder at begrepet er verdiløst, tomt og i verste fall skadelig, både for relasjonen og pedagogikkfaget. Men hvordan kan vi skille mellom hule floskler og de faglige begrepene? Linder mener dette kan være vanskelig, fordi den pedagogiske terminologien ikke er tilstrekkelig utviklet. Flosklene om anerkjennelse er hule, skapt

på bakgrunn av manglende viten, liten refleksjon og en stor porsjon selvbedrag. Når en barnehage eller skole hevder å være relasjonsorientert og anerkjennende i sin pedagogiske tilnærming, men samtidig formulerer utsagn som «Peter er vanskelig», «Peter er et stort problem», «Peter trenger grenser», da brukes de relasjonelle og anerkjennende begrepene som floskler – til skade for både Peter og faget. Linder mener det er en stor oppgave for fagets teoretikere og praktikere å utvikle og verne om en felles forståelsesramme om de relasjonelle begrepene. Hvorfor er det så viktig at begrepene er personlig og teoretisk forankret? Jo, fordi det «å bli anerkjent av dem vi er avhengige av, handler om psykologisk liv eller død.»¹³⁴

Å bli anerkjent av dem vi er avhengige av, handler om psykologisk liv eller død.

Berit Bae

Arne Tveit er også inne på denne problemstillingen i heftet *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*.¹³⁵ Selv om begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse skiller seg fra hverandre, velger Tveit i sin framstilling å bruke ros som en felles betegnelse. Han legger likevel leseren på hjertet at vi aldri må glemme, at uansett hva barnet eller ungdommen gjør eller utretter, må vi kunne bekrefte og verdsette vedkommende som menneske. Vi kan fordømme deres handlinger, men vi må ikke tillegge dem egenskaper eller karaktertrekk som er

¹³² Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

¹³³ Juhl, O. (2009). *Relationer mellom lærer og elever 2009. En undersøkelse i 7. klasse*. Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet. På www.boerneraadet.dk.

¹³⁴ Bae, B og Waastad, J.E. (red.) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget. Boka er tilgjengelig digitalt på Nasjonalbiblioteket, www.nb.no.

¹³⁵ Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

devaluerende eller krenkende. Det er når vi uten forbehold anerkjenner og bekrefter elevens styrker og svakheter og viser at vi bryr oss, at vi legger det viktigste grunnlaget for læring og utvikling.

Med klar referanse til forskningslitteraturen tilbakeviser Tveit at voksne kan rose barn for mye. Ros og anerkjennelse gitt på en god, målrettet og virkningsfull måte, forsterker ønsket atferd, bidrar til å styrke den indre motivasjonen, bygger gode relasjoner og skaper økt trivsel.

Arne Tveit presenterer ti prinsipper som bidrar til å gjøre rosen effektiv:

1. Rosen må være konkret, målrettet og tilpasset den enkelte.
2. De som får minst ros, trenger den mest.
3. Bruk av grupperos fremmer tilhørighet.
4. Rosen må være ekte og gis med varme og entusiasme.
5. Gi ros til prosess og forsøk – og ikke bare til resultat.
6. Hold rosen ren.
7. Rosen må gis et informativt innhold og uttrykke klare og realistiske forventninger.
8. Gi ros umiddelbart.
9. Hjelp barnet til å rose seg selv.
10. Tren på å rose hverandre.

Ikke bland ros og kritikk. De med minst tro på seg selv, vil bare huske kritikken, og ikke rosen.

Arne Tveit

I artikkelen *Roser vi barn for mye?* beskriver Arne Tveit innholdet i de ti prinsippene. I artikkelen gir han også ytterligere argumenter for viktigheten av ros og anerkjennelse.¹³⁶

6.4.4 Kvaliteten på lærer–elev-relasjonen

Kjønnsforskjeller

May Britt Drugli har undersøkt i hvilken grad elevens kjønn, alder, skolefungering og psykisk helse og lærers kjønn har innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Undersøkelsen er gjennomført i et representativt utvalg på 825 barnetrinselever i norske skoler.¹³⁷

Ulike faktorer påvirker kvaliteten på lærer–elev-relasjonen. Det er kjennetegn ved elevene som er mest undersøkt så langt. For eksempel er det godt dokumentert i utenlandske studier at jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter, og at yngre elever har bedre relasjoner til sine lærere enn eldre elever.¹³⁸

I denne studien brukte Drugli blant annet en norsk, validert versjon av Robert C. Piantas spørreskjema STRS (Student Teacher Relationship Scale), som er utviklet for å måle en lærers vurdering av egne relasjoner til enkeltelever i klassen.

Drugli fikk følgende resultat av sin undersøkelse:

- De aller fleste elever i norsk grunnskole har en god relasjon til sin lærer.
- Jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter.
- Relasjonskvaliteten mellom lærere og elever på småskoletrinnet er bedre enn mellom lærere og elever på mellomtrinnet.
- Kvinnelige lærere har bedre relasjoner til sine elever enn mannlige lærere.

¹³⁶ Tveit, A. (2009). *Roser vi barn for mye?* Spesialpedagogikk 10/2009. På www.utdanningsnytt.no. Publisert 21.08.2019.

¹³⁷ Drugli, M.B. (2011). *Kvalitet på lærer–elev-relasjonen i norsk grunnskole*. På www.utdanningsforskning.no. Publisert 15.07.2011.

¹³⁸ Pianta, R.C. (2001). *STRS, Student teacher relationship scale, Professional manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources (PAR).

- Både kvinnelige og mannlige lærere har bedre relasjoner til jenter enn til gutter, mens endringen fra småskoletrinn til mellomtrinn, er ulik:
 - Kvinnelige lærere har en ganske stabil relasjon til jenter på tvers av trinn, mens kvaliteten på relasjonen til gutter, synker fra småskoletrinn til mellomtrinn.
 - For mannlige lærere er det motsatt. De har en stabil relasjon til gutter på tvers av trinn, mens kvaliteten på relasjonen til jenter, synker fra småskoletrinn til mellomtrinn.

Den norske studien bekrefter blant annet følgende:

- Det er sterk sammenheng mellom atferdsvansker og negativ relasjonskvalitet mellom lærer og elev. Jo høyere nivået av atferdsvansker er hos barnet, jo større er sjansen for at relasjonen til lærer blir negativ. Dette er forholdet det er svært viktig å være oppmerksom på, fordi en negativ lærer–elev-relasjon vil bidra til å opprettholde elevens atferdsvansker, mens en positiv relasjon kan føre til det motsatte, nemlig at atferdsvanskene reduseres.¹³⁹ Positive lærer–elev-relasjoner synes å fungere som en beskyttelsesfaktor for barn med atferdsvansker, mens negative relasjoner blir en ytterligere risikofaktor.
- Lærere har de beste relasjonene til barn som tilpasser seg skolen på en god måte,¹⁴⁰ og som viser dette i form av god arbeidsinnsats, trivsel og læring. Dette plasserer en god del barn i risikozonen. Dette må lærere og de som veileder dem, være oppmerksomme på. Når barn strever med læring, eller på andre måter ikke finner seg til rette på skolen, vil det være klokt å sette søkelys på kvaliteten på lærer–elev-relasjonen, og eventuelt sette inn tiltak for å forbedre den.

Positive relasjoner er en **beskyttelsesfaktor** for elever med atferdsvansker.

May Britt Drugli

De aller fleste studiene om kvalitet på lærer–elev-relasjonen setter søkelys på kjennetegn ved eleven. I denne studien er det i tillegg også undersøkt effekten av ett kjennetegn ved lærer, nemlig lærers kjønn.

Kvinnelige lærere har best relasjon til sine elever.

May Britt Drugli

Det viser seg at de kvinnelige lærerne har de beste relasjonene til sine elever. Dette er en av faktorene i undersøkelsen, som bidrar aller mest. Det er ikke tidligere rapportert at lærers kjønn er knyttet til relasjonskvalitet.

En annen sentral dimensjon ved lærers kjønn, som denne studien viser, er at relasjonskvaliteten synker ved økende alder hos eleven, spesielt overfor en lærer av motsatt kjønn. Dette gjelder både kvinnelige lærere (som får sterkest nedgang i relasjonskvalitet i forhold til gutter fra småskoletrinn til mellomtrinn), og mannlige lærere (som får denne reduksjonen i forhold til jenter).

Denne studien viser at det er viktig med lærere av begge kjønn, særlig på mellomtrinnet.

6.4.5 Livsmestring

Folkehelse og livsmestring er ett av de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanverket. Arbeidet med dette temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gjøre dem bedre rustet til å ta ansvarlige livsvalg.

Dette er en omfattende og krevende oppgave for deg som lærer. En undersøkelse blant lærere i Oslo-skolen viser at mange lærere føler at de mangler nødvendig kompetanse på området. For å

¹³⁹ Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade*. Child Development, 72: side 625–638.

¹⁴⁰ Furrer, C. & Skinner, E. (2003). *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. Journal of Educational Psychology, 95(1): side 148–162.

hjelpe grunnskolelærere med denne oppgaven, har RVTS Sør utviklet et undervisningsopplegg som kan omsette bestemmelsene i overordnet del til praktisk arbeid i klasserommet. Opplegget heter LINK til livet. LINK står for Livsmestring i klasserommet.¹⁴¹

LINK kan være til hjelp for å få til godt arbeid med meningsfulle samtaler, utforskende refleksjoner, lek og moro om temaer som angår alle. LINK er presentert for Fosen-kommunene gjennom Fosennettverket, og det er mange skoler i Fosen som bruker opplegget.

LINK deler elevsamlingene inn i tre hovedgrupper, og hver gruppe består av rundt ti elevsamlinger. De tre hovedgruppene er:

- Følelsseskole.
- Jeg og de andre.
- På godt og vondt.

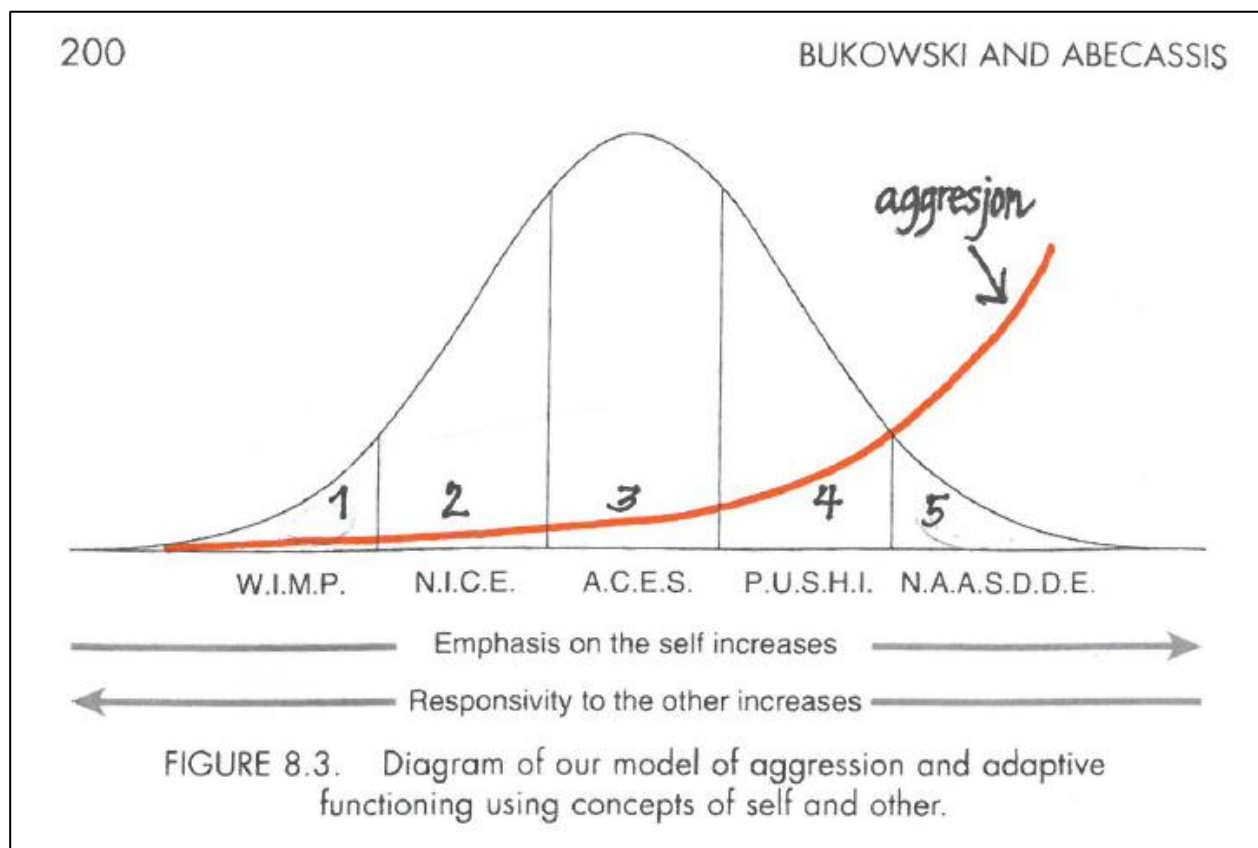
Alt du trenger – egen lærerveiledning og opplegg for samlingene, forslag til oppgaver og leker, samtalekort og presentasjoner – kan lastes ned eller bestilles fra RVTS Sør. Gratis.



¹⁴¹ RVTS Sør (2017). [LINK til livet](http://www.linktillivet.no). På www.linktillivet.no. Sist oppdatert i 2020.

6.4.6 Forstå og håndtere elevenes sosiale fungering

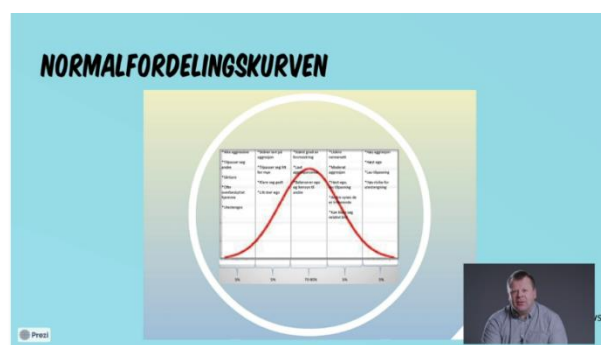
William Bukowski og Maurissa Abecassis er blant verdens fremste forskere innenfor utestengning og mobbing. De har laget en modell som kan brukes til å forstå og håndtere ulike elevers sosiale fungering, og hvilke tiltak som kan iverksettes for å bidra til å hindre skjevutvikling av elever i risikogrupperne.¹⁴² Et diagram av modellen vises nedenfor:



Bukowski og Abecassis (2007): Modell for inkludering.

Modellen ble brukt av Pål Roland under to heldagskurs for alle ansatte i Rissa-skolene skoleåret 2015/2016. Tema for forelesningene var hvordan vi forstår og håndterer ulike typer utfordrende atferd.

Guttorm Helgøy bruker også modellen til Bukowski og Abecassis i det praksisnære foredraget *Inkluderende læringsmiljø*, i et webinar i regi av Statsforvalteren i Trøndelag i januar 2021. Alle ansatte i barnehagene og skolene i Trøndelag var invitert til å delta.¹⁴³



Webinar med Guttorm Helgøys (innfelt) forelesning om inkluderende læringsmiljø.

¹⁴² Bukowski, W.M. & Abecassis, M. (2007). *Self, Other and Agression. The never ending search for the roots and adaptation*. I: P. H. Hawley, T.D. Little & P.C. Rodkin (Eds.), *Agression and adaptation: The bright side to bad behavior*, side 185-207. Psychology press.

¹⁴³ Statsforvalteren i Trøndelag (2021). *Inkluderende læringsmiljø*. Webinar med Guttorm Helgøy om kartlegging og observasjon av læringsmiljø. På www.statsforvalteren.no/Trondelag. Publisert 12.01.2021. Varighet: 1 time 28 minutter

Kommentarer til modellen

Elevene kan inndeles i fem grupper, gruppe 1 er til venstre og gruppe 5 til høyre i figuren over. Aggresjonsnivået (*den røde kurven*) er lavt til venstre i figuren, stiger svakt gjennom gruppe 2 og 3, før det stiger bratt i gruppe 4 og 5. Selvhevdelse («emphasis on the self») øker jo lenger til høyre i figuren man kommer. Følsomhet overfor andre («responsivity to the other») øker mot venstre i figuren. Elever med størst risiko for skjevutvikling, befinner seg i gruppe 1 og 5. Kjennetegn ved elevgruppene og mulige tiltak er beskrevet nedenfor.

Gruppe 1 – W.I.M.P.¹⁴⁴

Elevene i gruppe 1 utgjør 5-10 prosent av elevene. De er veldig innadvendte og sjenerte og lite aggressive, hevder seg selv minimalt og tilpasser seg de andre i for stor grad. De er sårbare og gråter lett, og har høy risiko for å bli utestengt. De er også en høyrisikogruppe for å stenge seg selv ute ved å ikke ta kontakt med andre. De gjør ikke negative handlinger, og kjennetegnes ved at de produserer veldig lite på skolen. De krever ingenting og får lite hjelp.

Tiltak:

- Læreren bør oppsøke disse elevene to-tre ganger daglig, og ha et system på dette. Fra forskning vet vi at dette betyr veldig mye. Sosial støtte virker stressdempende.
- Disse elevene må lære å bli mer selvhevdende og lære å si fra selv.
- Det må jobbes med vennenettverk. Elevene i denne gruppa tar ikke kontakt selv, de må få hjelp til dette.

Gruppe 2 – N.I.C.E.¹⁴⁵

Utgjør rundt 15 prosent av elevene. De er lik elevene i den første gruppa. Disse elevene gjør heller ikke negative handlinger, men de hevder seg selv mer enn gruppe 1. Det skjer noe spennende i denne gruppa, for de klarer seg godt. Spørsmålet er hvordan kan vi klare å få flest mulig fra gruppe 1 over i gruppe 2.

Gruppe 3 – A.C.E.S.¹⁴⁶

Dette er suksessgruppa. Disse elevene klarer seg best. De er ikke aggressive, balanserer mellom å hevde seg selv og ta hensyn til andre. De kan like å konkurrere, uten å ha trang til å dominere over andre. De er effektive til å nå sine mål og fungerer som positive medlemmer i elevgruppa.

Det voksne må lære elevene, uansett hvilken gruppe de tilhører, er denne balansen mellom å hevde seg selv og høre på andre. Det er en suksessfaktor.

Gruppe 4 – P.U.S.H.I.¹⁴⁷

Elevene i gruppe 4 er såkalte gråsome-elever, og utgjør ca. 15 prosent av elevene. De kan ha aggressive tendenser, hører mindre på andre, hevder seg selv mer. Graden av negative handlinger stiger moderat i denne gruppen. Elevene klarer så vidt å henge med i inkluderingen. Vennene blir lei av dem, de bytter mye venner, men klarer seg så vidt.

Tiltak:

- Disse elevene krever voksne som er gode med barn og har god kontroll. Vi snakker da om autoritative voksne som er varme og vennlige, men samtidig har tydelige grenser.
- Klarer vi ikke å fange opp disse elevene, får vi støy og uro i elevgruppa.

¹⁴⁴ Det engelske ordet *wimp* kan oversettes med: pyse, person uten selvtillit.

¹⁴⁵ Det engelske ordet *nice* kan oversettes med: hyggelig, sympatisk

¹⁴⁶ Det engelske ordet *aces* kan oversettes med: ess (i kortstokken), lyst hode, stjerne

¹⁴⁷ Det engelske ordet *pushy* kan oversettes med: frampå, en som presser grenser

Gruppe 5 – N.A.A.S.D.D.E.¹⁴⁸

Elevene i gruppe 5 utgjør 5-10 prosent av elevene. De har høy aggressiv atferd, hører lite på andre og opptrer egosentriske/selvopptatte. Graden av negative handlinger stiger bratt i denne gruppa. Dette er høyrisiko elever.

Tiltak:

- De voksne må legge stor vekt på å bygge relasjoner til disse elevene, prate med dem og bruke tid på dem.
- Det må stilles tydelige krav, aggressiv atferd må avlæres.
- En mulig måte å bygge relasjoner på, er å være fysisk aktiv sammen med dem.
- De voksne må hjelpe dem inn i vennenettverk.

Felles utfordringer og tiltak for elever i gruppe 1 og 5

Selv om elevene i gruppene 1 og 5 har totalt forskjellig atferd (de er ytterpunkter), så har de mange felles utfordringer og problemer: De har høy grad av risiko for å bli utestengt, kan skåre høyt på tristhet, og er mer frustrert enn andre elever. De kan slite med konsentrasjonsproblemer, noe som gjør at de underbyter i skolen. Elevene i gruppe 1 skylder på seg selv, går innover. Elevene i gruppe 5 skylder på de andre, går utover.

Det er viktig å finne ut hvilke barn som befinner seg i de to ytterpunktene. Disse barna må hjelpes mer enn de andre.

Begge yttergruppene:

- Systematisk jobbing med banking time. Viktig at dette settes inn i et system, ellers er det vanskelig å få til i en hektisk hverdag.
- Bygge relasjoner og bli kjent med elevene.
- Være interessert i elevene, være vennlig.
- Støtte elevene.
- Barna trenger hjelp til å skaffe seg venner. De voksne må tilrettelegge og hjelpe dem inn i vennskap.

De stille barna:

- Ber ikke om noe og bråker ikke, så det tar lang tid å bli kjent med dem. De får ofte lite hjelp og oppmerksomhet.
- De stille barna må få hjelp til å lære selvhevdelse.
- Banking time kan virke stressreducerende. Mange av disse barna har et høyt innvendig stressnivå.

De utagerende barna:

- Vær tett på – ikke unngå dem.
- Bruk mye tid på dem (relasjonsbygging) slik at de faktisk hører på grensene våre.

¹⁴⁸ Det engelske ordet *nasty* kan oversettes med: slem, utrivelig, vanskelig, spydig.

6.4.7 Følelshåndtering

I boka *Følelshåndtering og relasjonsbygging*¹⁴⁹ tar psykologspesialist Øyvind Fallmyr blant annet opp spørsmålene om hvorfor følelser er viktige, hvordan du kan skille mellom sunne og usunne følelser, og hvordan du kan møte dem.

Fallmyr sier dette om hvorfor følelser er viktige:

1. Følelser er et **navigasjonssystem**, som forteller deg hva du trenger. De peker på behov, og de fremmer tilpasning og overlevelse.
2. Følelser er et **signalsystem**, et språk som gir mening, og som forteller andre hva du trenger.
3. Følelser er **motivasjon**. De igangsetter, driver og stopper atferd.

Atferdsspråket og følelssespråket kan tilsynelatende uttrykke to ulike ting. Et barn kan ha et atferdsspråk som virker forstyrrende, mens følelssespråket kan være at barnet er ivrig og interessert. Men det kan også være at barnet har en forstyrrende atferd, fordi det kjeder seg eller er sint. Atferdsspråket må tolkes. Tolkningen kan lede oss til å forstå barnets psykologiske behov, som kan være behov for

- tilknytning og tilhørighet,
- autonomi, selvhevdelse og grensesetting,
- utforsking, læring og mestring og
- å bevare et stabilt selvbilde

Når du **ser, tåler, bekrefter og validerer** barnets følelser, skjer dette:

- Intensiteten i for sterke følelser dempes, mens intensiteten i for svake følelser øker.
- Du ledes inn til barnets psykologiske behov.
- Barnets toleranse og bevissthet om følelser øker.
- Relasjonen bedres. Tilliten og tryggheten styrkes, barnet åpner opp og tar bedre inn trøst, råd, grensesetting og krav.

For å se, tåle, bekrefte og validere barnets følelser, kreves det at:

- Du har litt kunnskap om følelser.
- Du er nysgjerrig og empatisk innstilt.
- Du kjenner dine egne blinde flekker og allergifølelser.
- Du er regulert.

Når du **overser, korrigerer eller straffer** barnets følelser, kan følelsene som ligger under atferden, bli usunne.

- Følelsene kan vokse seg større. Da blir barnet mer uregulert.
- Følelsene kan byttes ut med en annen følelse. Da blir barnet forvirret.
- Følelsene kan krympe eller forsvinne. Da kan barnet bli redd, lammet, umotivert eller utrygt, fordi verden blir uforutsigbar og forvirrende.

Sterke negative følelser er som oljelampa på bilen. Når den lyser **rødt**, må du stoppe opp og finne ut hva som er i veien.

Øyvind Fallmyr

¹⁴⁹ Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokusert tilnærming. Andre utgave*. Oslo: Universitetsforlaget. Fallmyr foreleste om bokas tema på dialogkonferanse 5 i Fosennettverket i mars 2018, og deltok også som foreleser på den fjerde nasjonale konferansen i Læringsmiljøprosjektet, pulje 5, i mars 2022.

Fallmyr nevner en rekke reaksjoner som **skrur av følelser og stopper kommunikasjonen**. Det vil trolig skje når du:

1. **Gir råd og logiske løsninger** (realitetsorientere, forklare eller påpeke logiske sammenhenger: «*du må møte opp tidligere, da vet du*»).
2. **Avleder oppmerksomheten**, distrahere med noe nytt (spørre barnet om noe helt annet, fortelle noe for som distraherer barnet: «*skal jeg fortelle hva jeg har lyst til at vi to skal gjøre i helga?*»).
3. **Overser** følelsesreaksjonen (late som ingenting, ikke reagere på det som sies eller gjøres).
4. **Stiller hvorfor-spørsmål** (voksne gjør dette av flere grunner, oftest som en automatisk konfrontasjonsreaksjon, andre ganger for å få barnet til å tenke etter. Som regel klarer ikke barnet å svare, fordi det ikke vet hvorfor det reagerte som det gjorde, fordi det ikke vet hvilken følelse det var som drev atferden).
5. **Trøster** (forsikre barnet om at det går fint, si at det ordner seg, tone ned det som har skjedd: «*det blir sikkert bedre i morgen*»).
6. **Roser** (oppmuntre ved å si noe positivt om barnet: «*du er jo så flink til mange andre ting*»).
7. **Korrigerer atferd** (minne om regler og forventninger: «*sånn kan du ikke snakke*», «*du kan ikke bare marsjere ut av stua når du har besøk*»).
8. **Straffer** følelsesreaksjonen (true, dømme, kritisere, latterliggjøre, kjefte: «*nå oppfører du deg som en drittunge, skulle ikke tro at du var tolv år*»).
9. **Nekter** følelsesreaksjonen (si til barnet at det ikke kan vise sånne følelsesreaksjoner).
10. **Påfører skyld** (fortelle barnet – på en klandrende måte – hvordan barnets reaksjoner virker på deg, uten tegn på nysgjerrighet eller synlig ønske om å utforske. En slik respons gjør at barnet lukker seg, føler skam, trekker seg tilbake eller blir sint og går i forsvarsposisjon).

Ifølge Fallmyr er det god følelseshåndtering å la følelsen bli «følt» av både deg og barnet. Det gjør du ved å hjelpe barnet med å sette ord på følelsen, og si hva det trenger gjennom den aktiverte og passe «nedkjølte» følelsen. Dette kalles følelsesprosessering.

Validere følelser og forstå behov

Validering betyr å gjøre gyldig. Når du skal validere barnets følelser, bekrefter du, gyldiggjør og gir mening til følelsene. Når du validerer, er det viktig at du sier:

- «ikke så rart at du ble lei deg nå, **fordi ...**»,
- Ikke si: «ikke så rart at du ble lei deg nå, **men ...**»

Ikke si **MEN**,
si **FORDI**

Øyvind Fallmyr

Øyvind Fallmyr gir et eksempel på validering av følelser. En sønn kommer nedbrutt hjem fra skolen.

- Gutten sier: «Jeg er en taper!»
- Far svarer: «Neiii, det er du da ikke!!»
- Far, som følelsesguide, kunne ha spurt: «**Hva har skjedd?**»

- Gutten svarer: «Jeg fikk 3 på matteprøven.»
- Far svarer: «Du gjør det sikkert bedre neste gang, vet du?»
- Far, som følelsesguide, kunne ha spurt: «**Ble du skikkelig skuffet?**»

- Gutten svarer: «Jeg pleier å få 5, og jeg trodde jeg gjorde det bra.»
- Far svarer: «Ingen er på topp hele tiden, du kommer sterkere tilbake!» Samtalen er over.
- Far kunne ha spurt: «**... og da ble du skikkelig skuffet og kanskje sint på deg selv?**»

- Gutten svarer: Ja, alt det der!
- Da kan far følge opp: «**Ikke så rart at du ble skuffet og følte deg som en taper da, fordi ...**».

Sønnens følelse av å være en taper er blitt validert, den er ikke lenger så sterk, og grunnen er beredt til at far og sønn kan få en god prat som kan motivere gutten til videre arbeid med matematikkfaget.

Aksel Inge Sinding har skrevet en god og lett forståelig artikkel med tittel *Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte?* I artikkelen gir han sju tips til deg som vil bli bedre til å validere følelser:¹⁵⁰

1. En validering kan typisk være slik: «Det er ikke rart at du føler deg... fordi...».
2. En validering inneholder aldri ordet «men». Når du får lyst til å si «men», kan du heller si «fordi» og vise at du forstår.
3. Oppgaven din er å hjelpe barnet med det barnet føler, ikke utforske om det er riktig at barnet føler sånn.
4. Prøv å unngå å muntre opp vanskelige følelser før du har vist at du har forstått det som er vondt.
5. Prøv å unngå ord som «Jeg skjønner/forstår...», med mindre du er veldig sikker på at du forstår og kan bevise det.
6. Selv om du validerer, kan du fortsatt være uenig og grensesette.
7. Alle vil bomme mange ganger, og du kan alltid reparere.

6.4.8 Selvregulering

Enkelt sagt innebærer selvregulering at du tenker før du handler og at du har opparbeidet en viss viljestyrke.¹⁵¹

Selvregulering avhenger av tre kognitive funksjoner:

- **Impulskontroll** (motstå fristelser i øyeblikket og regulere emosjonelle impulser).
- **Arbeidsminne** (holde fast på og bearbeide informasjon i tankene).
- **Fleksibel oppmerksomhet** (skifte fra en aktivitet til en annen).

Utvikling av disse funksjonene hos et barn er nært knyttet til hjernens modning, men påvirkes også av det miljøet barnet er en del av.

For at den skal utvikles, må selvreguleringen utfordres passelig mye. Hvis barnet får for få utfordringer, vil hjernen ha for lite å jobbe med. Hvis barnet utfordres for mye, vil barnets selvreguleringsressurser bli overbelastet, og barnet har ingen andre valg, enn å gi opp. Utviklingen av barnets selvregulering henger nøye sammen med om barnet inngår i varme og trygge relasjoner. Barn som er trygge, opplever ikke emosjonelt stress. Dermed har de lettere for å regulere egne følelser, tanker og atferd. Voksnes væremåte som rollemodeller kan også stimulere barnets selvregulering.

Selvregulering har vist seg å være svært avgjørende for å klare seg bra faglig og sosialt i skole, studier og arbeidsliv. Evnen til selvregulering er i særlig rask utvikling i barnehagealder (3–5-årsalderen). Dette henger sammen med hjernens utvikling i denne perioden.

¹⁵⁰ Sinding, A.I. (2019). *Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte?* På <https://psykologisk.no>. Publisert 10.09.2019. Sist oppdatert 29.06.2020.

¹⁵¹ Rege, M. m.fl. (2018). *Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. Oslo: GAN Aschehoug. Mange ressurser fra Agderprosjektet presenteres på <https://lekbasert.no>.

Er selvreguleringen alltid lik?

Barnets evne til selvregulering er avhengig av mange forhold:

- Nok søvn?
- Hvordan startet dagen?
- Hvem tok imot i barnehagen? Vikar?
- Hvordan ble barnet møtt av de andre barna?
- Sulten?
- Gruer barnet seg til noe?
- Kjeder barnet seg?
- Er det kaotiske omgivelser?
- Kalde eller varme systemer?

Ragnhild Lenes sier at det er vanskelig å få til en forandring, hvis du tenker at inkludering og tilhørighet er avhengig av hvert enkelt barns selvregulering. I stedet for å rette oppmerksomheten mot barnet, må du spørre: Hvordan kan jeg bidra til å skape gode sammenhenger og aktiviteter (læringsmiljø) – der barnet kan innta andre posisjoner enn de posisjonene det er blitt tildelt eller har inntatt i gruppa tidligere?¹⁵²

Kalde og varme systemer

I boka *Selvregulering*¹⁵³ skriver Pål Kraft: Biologisk sett har mennesket opp gjennom historien utviklet seg svært sakte. Hjernen og kroppen vår er stort sett slik den var for mange tusen år siden. Helt annerledes er det med teknologien og kulturen vi lever i. På bare noen få hundre år har samfunnet endret seg radikalt. Det at de gammeldagse kroppene våre lever i et hypermoderne samfunn, utfordrer oss betydelig. Ikke minst kreves det sterk selvregulering. Og i mange tilfeller overgår kravene de evnene og mulighetene biologien vår kan håndtere. Våre reaksjoner styres av det vi kaller kalde og varme systemer.

- Det **varme systemet** karakteriseres som emosjonelt og impulsivt, og det reagerer raskt og automatisk på stimuli. Det varme systemet er et automatisk system som krever små kognitive ressurser. Det har svært stor kapasitet og arbeider utenfor vår egen bevissthet. Det skanner omgivelsene våre, tar imot informasjon fra organene, siler informasjon og kommer med forslag til beslutninger og handlinger. Det at systemet responderer raskt og utenfor vår bevisste tenkning og vilje, kan være avgjørende i kritiske situasjoner (for eksempel om vi hører en bjørn i skogen, eller noen retter en kniv mot oss).
- Det **kalde systemet** er preget av å være rasjonelt, strategisk, planmessig, langsomt, reflekterende og fleksibelt. Det kalde, refleksive stoppsystemet krever vår bevissthet, og det arbeider langt saktere enn de varme prosessene. Systemet henter informasjon fra hukommelsen vår, våre mål, holdninger og verdier. Når det kalde systemet aktiveres, vil stimuli eller triggere vi eksponeres for, bli gjenstand for vurdering og ettertanke, fornuftsbaserte beslutninger og handlinger.

Selvreguleringen, evnen til å regulere oss selv, er en del av det kalde systemet.

Tre råd for å styrke selvreguleringen hos voksne

Hvilke muligheter har du for å styrke selvreguleringen din? Pål Kraft gir disse rådene. Svaret består av tre ulike komponenter.

¹⁵² Lenes, R. (2021). *Tilhørighet, vennskap og selvregulering*. Forelesning 11.08.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.

¹⁵³ Kraft, P. (2014). *Selvregulering. Om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

1. For det første kan du bli flinkere til å **unngå situasjoner** der selvreguleringen kan vise seg å være for svak.
Du må unngå å utløse varme impulser om å utføre handlinger som bryter med dine egne eller andres mål, verdier og holdninger. Du må legge omgivelsene til rette: legg fra deg mobiltelefonen før måltidet begynner, kaste røykpakka, blokkere poker-appen eller fjerne godteriet fra skapet.
2. Det andre du kan gjøre for å styrke selvreguleringen, er å bli flinkere i akutte situasjoner til **ikke å handle på impulser** som kommer fra det varme systemet. Dette kan trenes opp, og det finnes mange teknikker. Jo tidligere du griper inn i en slik handlingssekvens, desto større sannsynlighet er det for at du klarer å stoppe deg selv. Jo lenger ut i sekvensen, desto varmere blir din varme tilstand.
For å kunne stoppe må du ha *kunnskap* om prosessene inni deg selv. Dessuten må du *overvåke* deg selv, slik at du kjenner igjen impulsene og reaksjonene dine. Du kan også *foregripe angeren* du vil føle.
3. Det tredje du kan gjøre for å styrke selvreguleringen, er å sørge for at en ny atferd som du ønsker skal bli varig, **automatiseres**, det vil si blir lagt over fra det kalde (viljestyrte) til det varme (automatiserte) systemet.
Du har det kanskje slik med tannpussen? De fleste av oss bruker ikke viljestyrke og krevende kognitive forhandlinger for å avgjøre *om* vi skal pusse tennene før vi legger oss. Vi bare gjør det. Det var annerledes da vi var barn, men foreldrene våre har altså gjennom oppdragelsen sørget for at dette ble automatisert til en vane.

6.4.9 Tilknytning

Tilknytningen til foreldrene danner den viktigste rammen rundt barnets utvikling. Men de som jobber i barnehage, er en klar nummer to for mange barn. Likeså må voksne i skolen, hvor alle barn tilbringer så store deler av livet sitt, ikke bare ta ansvar for fagopplæringen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene. Dette skriver Ida Brandzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad i bøkene *Se barnet innenfra*¹⁵⁴ og *Se eleven innenfra*.¹⁵⁵ Med utgangspunkt i kunnskapen om tilknytningspsykologi, viser de hvordan man kan bygge trygge relasjoner til barn og elever ved hjelp av modellen Trygghetssirkelen (Circle of Security). Modellen bidrar til bevisstgjøring om hva barn trenger for å falle til ro og føle seg trygge.

Trygghetssirkelen kan oppsummeres med at foreldre har to funksjoner overfor barnet:

- Å være en trygg base som barnet kan våge å bevege seg bort fra, uten at barnet dermed blir forlatt.
- Å være en sikker havn som alltid er der for å ta imot når barnet har behov for nærhet eller trøst fra voksne.

Når barnet opplever å få disse behovene innfridd, og dermed kan bevege seg fritt i en trygghetssirkel rundt omsorgspersonen, vil barnet kunne danne en trygg tilknytningsstil. Det er ikke innhentet tillatelse til å bruke illustrasjoner av trygghetssirkelen i denne veilederen. Vi henviser derfor til de oppgitte referanser for nærmere innblikk i modellene. Et enkelt søk på nettet vil også gi tilgang til en lang rekke gode illustrasjoner av trygghetssirkelen.

¹⁵⁴ Brandzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: KF

¹⁵⁵ Brandzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal

6.4.10 Tilknytningsvansker

Mange barn har ikke den grunnleggende følelsen av trygghet i møte med sine foreldre eller omsorgspersoner. Vi snakker gjerne om tre typer utrygg tilknytning:¹⁵⁶

- Unnvikende tilknytningsstil.
- Ambivalent tilknytningsstil.
- Desorganisert tilknytningsstil.

Unnvikende tilknytningsstil

Om barn med en unnvikende tilknytningsstil, sies det:

- Barnet nedregulerer følelsene sin og trekker seg unna.
- Barnet søker ikke trøst og beskyttelse selv om det har det vanskelig, unntatt når dette behovet blir veldig sterkt.
- Barnet trekker seg ofte vekk når voksne forsøker å tilby nærhet og trøst.
- Barnet er ofte ukomfortabelt med å sitte på fang, få klem osv.
- Omsorgspersonene er lite følsomme, viser lite følelser og har lite kontakt med barnet.
- Foreldrene har vært konsekvent avvisende.
- Tydelig følelsesuttrykk fra barnet blir avvist av foreldrene – særlig de negative.
- Strategien blir undertrykking av følelser og skjuling av tilknytningsbehov.

Strategien er smart, fordi den hindrer foreldrene i å forsvinne helt.

Dette er en tilknytningsstil hvor barnet gir et falskt inntrykk av å være mer uavhengig av foreldrene enn det barnet egentlig er. Barnet sender ut feilsignaler om å være mer tilpasset og selvstendig enn det som er sant.

For omsorgspersoner som møter disse barna, er det viktig å jobbe med å fange opp barnets feilsignaler, og aktivt tilby barnet nærhet og trøst når det trenger det. Det kan f.eks. handle om å finne en empatisk og passende måte å vise interesse for barnets følelser og tanker, selv om barnet kan prøve å skjule hva det egentlig føler eller tenker på.

Ofte kan det være nyttig å få hjelp og støtte fra profesjonelle. Det kan ta tid og krefter for de voksne å lære seg å «lese» barnet på en riktig måte, og å inngå i nye typer samspill i de vanskelige situasjonene.

Ambivalent tilknytningsstil

Om barn med en ambivalent tilknytningsstil, sies det:

- Barnet pleier å underregulere egne følelser (altså regulere dem for lite) for å få respons fra foreldrene.
- Barnet må ofte skru volumknappen på maks styrke for å få foreldrene til å reagere.
- Foreldrene er uforutsigbare og vekslende i sin respons (ofte mangel på svar).
- Foreldrenes svar er inkonsistent med de behovene som barnet signaliserer (feil svar).
- Barnet blir svært opptatt av relasjoner, og reagerer veldig sterkt følelsesmessig – uten å klare å tenke fornuftig rundt dette.
- Barnet blir klamrende, men vanskelig å roe.

Dette er en smart strategi for barn som har foreldre som ofte ikke er der for dem. Hvis de klamrer seg hardt nok fast, kan ikke foreldrene forsvinne.

¹⁵⁶ Engelién, A.O (2014). *Tilknytning og tilknytningsvansker i barnehagen*. Forelesning av psykologspesialist Arnt Ove Engelién, Trygg Base AS, for Stavanger PPT. Publisert 22.04.2014 på www.barnehageside.no.

Dette er en tilknytningsstil hvor barnet gir et falskt inntrykk av å være mer avhengig av foreldrene enn det barnet egentlig er. Barnet sender ut feilsignaler om bare å ha lyst til å være hos foreldrene – når det egentlig har lyst til å utforske og gjøre noe annet.

For foreldre og omsorgspersoner som møter disse barna, er det viktig å jobbe med å fange opp barnets feilsignaler, og aktivt tilby barnet støtte til å utforske omgivelsene på en måte som gjør at barnet ikke de føler seg forlatt av de voksne. Det kan f.eks. handle om å engasjere seg aktivt i barnets aktiviteter, å være deltakende, og å tilby barnet all den oppmerksomhet og støtte som det trenger, for at det skal kunne våge å gjøre seg litt mer selvstendig fra den voksne.

Desorganisert tilknytningsstil

Om barn med en desorganisert tilknytningsstil, sies det:

- Omsorgspersonene er uforutsigbare, skremmende eller skremte og har sannsynligvis ikke gjennomarbeidet egne traumer eller tap.
- Barnet føler derfor mye frykt. Det er en frykt uten løsning.
- Dette stiller barnet overfor et uløselig dilemma. Barnet er i situasjoner hvor det er redd, og trenger derfor å søke nærhet, omsorg og trøst hos foreldrene sine, men samtidig er det foreldrene som faktisk gjør det redd! Den som skal beskytte, er den som utgjør fare.

Et barn trenger ikke å ha en desorganisert tilknytning til begge foreldrene, selv om barnet har det overfor den ene forelder. Når barnet har en trygg tilknytning til minst én av de voksne, er dette svært beskyttende for barnets videre utvikling – sammenlignet med om barnet har en desorganisert tilknytning til begge sine foreldre.

Det presiseres også at foreldre ofte kan skremme eller være skremte overfor barn, uten at barna blir desorganiserte. Forskjellen ligger i reparasjonen, altså hvorvidt dette blir ordnet opp i overfor barnet eller ei.

Hvis mor eller far ikke selv har opplevd å få trøst og omsorg i forbindelse med egne tap eller fryktskapende opplevelser, vil barnets frykt og smerte utløse egne ubearbejdede følelser av frykt og hjelpeløshet. Foreldrene vil derfor i mindre grad forholde seg til barnets fryktsignaler. De overser signalene barnet sender, og barnet får ingen sikker havn å vende seg mot, hvor de kan få hjelp til å forstå og regulere sin frykt.

For foreldre til barn med desorganisert tilknytningsstilen er det avgjørende at man søker profesjonell hjelp. Det er viktig å vite at tilknytningen kan repareres, men at det også er svært viktig at dette blir gjort. Med riktig hjelp kan man klare å møte barnet på en måte som støtter dets utvikling, og som kan bane vei for en tryggere tilknytningsstil hos barnet. For ansatte i barnehager og skoler er det viktig å ta barnets signaler på alvor, og å bistå barnet med at det får hjelp, i tilfeller hvor foreldrene ikke selv er villige til å søke denne hjelpen.

6.4.11 Tilknytning i barnehagen

Barn begynner å knytte seg til foreldrene når de er rundt seks måneder gamle.¹⁵⁷ Da er de i stand til å huske at foreldrene fins, selv om de ikke er til stede. Da vil barnet også tydelig begynne å sortere erfaringer med tilknytningspersonene sine. Det er det som skaper tilknytningsmønstrene. Barn kan ha ulike tilknytningsmønstre rettet mot hver av foreldrene. Når barn er rundt ett år gamle, er mønstrene relativt etablerte. Men de er fortsatt svært formbare i møte med nye erfaringer. Barnet vil fra ettårsalder gå inn i nye situasjoner og relasjoner med noen *forventninger* til den andre – basert på tidligere erfaringer og tilknytninger.

¹⁵⁷ Engelién, A.O (2014). *Tilknytning og tilknytningsvansker i barnehagen*. Forelesning av psykologspesialist Arnt Ove Engelién, Trygg Base AS, for Stavanger PPT. Publisert 22.04.2014 på www.barnehageside.no.

Barnet kan komme til barnehagen med svært ulike forventninger til de voksne:

- De voksne kan hjelpe meg – jeg kan vise dem hva jeg trenger.
- De voksne liker ikke når jeg trenger dem – jeg må passe på meg selv.
- De voksne er ikke til å stole på – jeg må klamre meg fast.
- De voksne er farlige – jeg må være på vakt.
- De voksne er så rare at de gjør meg redd – jeg må holde meg unna.

Trygge barn vil lett ta imot trygg omsorg hvis den tilbys – siden det er dette de forventer av verden. Spesielt i starten trenger de tydelig tilgang på én eller et fåtall person for å bli trygge også i barnehagen. Trygge barn kan raskt endre til utrygg tilknytningsstil, hvis omsorgsmiljøet tilsier at de behøver å gjøre dette skiftet.

Utrygge barn trenger det samme som de trygge barna i barnehagen. Men de trenger også voksne som viser dem at verden er annerledes i barnehagen enn hjemme. Til dette trengs det kunnskap om tilknytning og tilknytningsatferd, tålmodighet og utholdenhet, massevis av godhet og en god verktøykasse. Og selv om du gjør dette i lang, lang tid, er det ikke sikkert at du lykkes i å skape endring. Det kan være for vanskelig hjemme hos barnet. I slike tilfeller skal barnehagen vurdere sterkt å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten. Det har barnehagen en lovmessig plikt til å gjøre.

God oppdragerstil sagt med 20 ord

Trygghets sirkelmodellen har ført fram til noen grunnleggende råd for hva som er en god og utviklingsstøttende oppdragerstil, og som gir barna mulighet for å danne trygg tilknytning. Disse rådene kan brukes både av foreldre og alle andre voksne som har kontakt med barn, ikke minst i skoler og barnehager. Det viktigste i modellen om den gode oppdragerstilen er dette:

Alltid: Vær større, sterkere, klokere og god

Når det er mulig: Følg barnets behov

Når det er nødvendig: Ta styring

6.4.12 Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd

Mange lærere rapporterer om manglende kompetanse til å møte utfordrende elevatferd. De rapporterer også om høyere grad av jobbstress i møter med denne utfordringen. Manglende følelse av kompetanse kombinert med økt jobbstress, påvirker lærerens mestringstro. Motivasjonen for å legge til rette for og utvikle inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd, kan derfor bli lav. Dette er problematisk, ettersom læreren er selve nøkkelen til utvikling av og implementering av inkluderende praksis, og har et spesielt ansvar for elever som er sosialt sårbare.¹⁵⁸

Kompleksiteten og de mange dilemmaene i arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis, kommer særlig til uttrykk i møte med utfordrende atferd. Hvordan skolene lykkes med inkludering i møte med utfordrende atferd, kan derfor være en god indikator på hvordan de lykkes med å utvikle en inkluderende praksis generelt.

Kristian Øen og Rune Johan Krumsvik har gjennomført en systematisk gjennomgang av litteratur om hvordan lærere tolker og forholder seg til utfordrende atferd, og hvilken betydning lærernes

¹⁵⁸ Øen, K. (2021). *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*. På www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.

holdninger har for arbeidet med en inkluderende praksis. Litteraturgjennomgangen viste at lærere og skoler som strever med en inkluderende praksis, ser ut til å ha en langt mer individorientert tilnærming til utfordrende atferd, enn skoler som lykkes med inkluderende praksis. Skoler som strever med inkludering, betegner oftere den utfordrende elevatferden som «avvik» hos eleven og mener at den har sin årsak i spesifikke diagnoser.¹⁵⁹ Ivar Morken ved Universitet i Oslo peker på det samme: Når lærere står overfor elever med ulike utfordringer, ser det ut til at det individorienterte perspektivet ofte ligger til grunn som hovedteori på elevens tilkortkommenhet.¹⁶⁰

Selv om elevers individuelle egenskaper selvsagt har betydning, vil de fleste pedagoger i prinsippet være åpne for at en relasjonell tilnærming, der også forhold som materielle betingelser, lærestoff, metodikk og læreren selv, spiller inn. De færreste lærere ville framheve eleven som eneste parameter for å beskrive hva som skal til for at elever lykkes i skolen. Det er derfor underlig at egenskaper ved det enkelte barnet framstår som så sentrale parametere, når en skal forklare hvorfor noen barn kommer til kort sosialt.¹⁶¹

Dersom konteksten barnet befinner seg i, ikke er en del av kunnskapsgrunnlaget når læreren skal tolke barnets atferd, vil man risikere at barn, som av ulike grunner strever sosialt, blir gjort personlig ansvarlige for at de strever. At eleven oppfattes som utfordrende, kan derfor vel så mye handle om lærerens manglende forståelse og manglende kompetanse i å utvikle en inkluderende praksis i møte med elever i vanskelige livssituasjoner. En slik manglende forståelse kan fort bli at det er barnet, og ikke atferden, som er «problemet». Og istedenfor å møte den utfordrende atferden med en helhetlig pedagogisk analyse, som kan bidra til utvikling av en mer tilrettelagt og inkluderende praksis, kan løsningen fort bli å fjerne barnet fra fellesskapet. En bevissthet om det som kjennetegner kulturen på skolen, er derfor ekstremt viktig, fordi det også gir klare retningslinjer for skolens pedagogiske praksis.

6.4.13 Ekskluderende og inkluderende skoler

Blant andre viser en studie av den svenske forskeren Johan Malmqvist, at forskjellen mellom det han kaller ekskluderende og inkluderende skoler, ikke kan knyttes til forhold hos elevene. Etter at det er justert for sosioøkonomisk bakgrunn, ser det ut til at den store forskjellen mellom skoler som lykkes, og de som mislykkes med inkludering, handler om hvordan de ansatte tenker og snakker.¹⁶² De *ekskluderende* skolene er svært opptatt av problemer og utfordringer og «roper» stadig på hjelp fra eksterne eksperter fra PPT, BUP og liknende. Det utvikler seg en virkelighetsoppfatning og en «sannhet» i skolekulturen om at enkelte elever aldri vil kunne bli ivaretatt innenfor den ordinære opplæringen, og at de derfor må få sin opplæring i et alternativt eller segregert tilbud. Selv om de *inkluderende skolene* også anerkjenner utfordringer og dilemma i arbeidet, ser disse skolene ut til å kjennetegnes av lærernes vilje til å ta ansvar for alle elevene. Dette ansvaret deles av alle som jobber på skolen, og skolen er på sin side forpliktet til kontinuerlig å videreutvikle sin inkluderende praksis.

Når lærernes holdninger til inkludering anses å ha stor betydning for utvikling av inkluderende praksis, er det viktig å understreke at manglende motivasjon og mestringstro blant lærere ikke må tolkes i retning av «dårlige holdninger». Funnene i litteraturgjennomgangen til Øen og Krumsvik

¹⁵⁹ Øen, K. & Krumsvik, R.J. (2021). *Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour*. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.

¹⁶⁰ Morken, I. (2015). *Den besværlige kategoriseringen*. *Cursiv*, Nr. 17, 95–114. På www.yumpu.com. DPU, Aarhus Universitet.

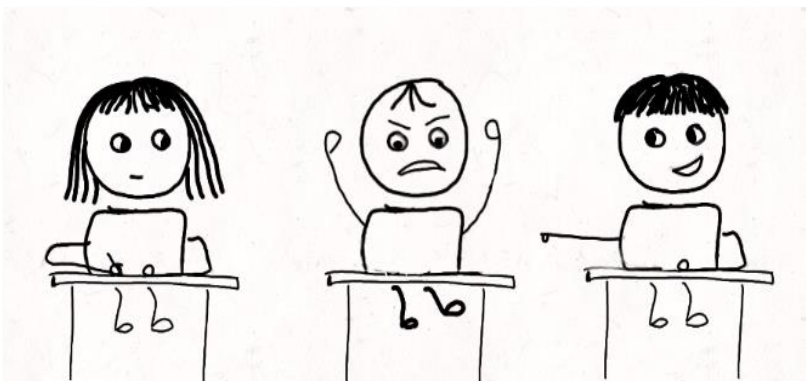
¹⁶¹ Øen, K. (2021). *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*. På www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.

¹⁶² Malmqvist, J. (2016). *Working Successfully towards Inclusion – or Excluding Pupils? A Comparative Retrospective Study of Three Similar Schools in Their Work with EBD*. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(4), 344–360.

viser at lærere som strevde med utfordrende elevatferd, ønsket å gjøre mer for elevene. De etterlyste kurs, støtte og samarbeid som kunne bidra til utvikling av ny forståelse og ny praksis.

Etablering av inkluderende holdninger forutsetter at lærerne får mulighet til å delta i grunnleggende etiske refleksjoner sammen med sine kollegaer. Slike refleksjoner må også kunne utfordre og utforske etablerte sannheter, praksiser og rutiner ved skolen. Dette henger sammen med overordnet del av læreplanen, der det heter at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og

videreutvikler sin praksis.» I arbeidet med å utvikle inkluderende praksis har rektor og skolens ledelse en særlig viktig rolle, først og fremst for å formidle klare og tydelige forventninger om at skolen har et ansvar for alle elever, uten forbehold. Videre handler det om å skape rom for diskusjon og refleksjon i en hverdag der den daglige driften har lett for å spise opp all ekstra tid. Paradokset er at man sjelden føler at det er rom for felles refleksjon, når all tid går med til «brannslukking» og håndtering av utfordrende atferd.¹⁶³



Tegnefilmen «Ole og Petter» utgitt av Bærum kommune
På <https://vimeo.com/311672242>

Bærum kommune har laget en tegnefilm som viser hvordan inkluderende og ekskluderende skoler handler forskjellig i møte med barn med utagerende atferd. Filmen heter «Ole og Petter». Den egner seg som utgangspunkt for en felles refleksjon i skolene om hvordan skolen kan forberede seg og arbeide når de tar imot elever med mye energi.¹⁶⁴

6.4.14 Foreldreinvolvering og foreldrestøtte

Mitchell peker på at foreldre spiller en viktig, om ikke avgjørende rolle i barnas opplæring og støtte, spesielt de som er foreldre til barn med særlige behov. De er **først og fremst foreldre**, med alle de rettigheter og det ansvar som følger med foreldrerollen. Men de er også en viktig informasjonskilde, samarbeidspartnere og talspersoner for sine barn. De kan dessuten selv ha behov for direkte støtte i form av opptrening, rådgivning og psykisk støtte.

Mitchell lister opp mange grunner til at du, som lærer, bør forsøke å etablere gode relasjoner til foreldrene til de barna du underviser.¹⁶⁵

- Foreldrene er sannsynligvis de eneste personene som er engasjert i barnets utvikling gjennom **hele** barnets grunnopplæring. Andre viktige ressurspersoner i barnets liv kommer og går, mens foreldrene er der vanligvis hele tiden. De vil derfor være svært opptatt av barnets samlede læring, og bli sterkt påvirket av hva et gitt vedtak eller en beslutning vil innebære for deres barn.
- Foreldrene kjenner barnets utvikling, og kanskje også de faktorer som kan være årsak til barnets særlige behov. De kan også ha erfaring for hvilke undervisnings- og håndteringsstrategier som virker best.

¹⁶³ Øen, K. (2021). *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*. På www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.

¹⁶⁴ Bærum kommune (2018). *Ole og Petter*. Tegnefilm. På www.vimeo.com.

¹⁶⁵ Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*, side 114-128. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S.

- De kan hjelpe deg med å oppnå en bedre forståelse for visse aspekter ved barnets atferd. Det er viktig å anerkjenne den viktige rollen foreldrene spiller, samtidig som du unngår å bebreide dem. Det vil under alle omstendigheter virke mot sin hensikt, om du stiller deg kritisk.
- Å ha et barn med særlige behov, påvirker oftest hele familien. Noen familier kan oppleve at venner og familie unngår dem, eller antyder at barnets atferdsproblemer er en følge av dårlig oppdragelse.
- Du bør unngå å kun involvere foreldrene, når det har oppstått problemer. Husk at foreldre er ekstra sårbare når det kommer klager fra andre foreldre.
- Samarbeid med foreldrene øker sannsynligheten for at det er samsvar mellom de forventninger hjemmet og skolen har til barnet. Det øker også mulighetene for å forsterke ønsket atferd, og øke antallet tilgjengelige forsterkningsmekanismer.
- Foreldre som involverer seg, vil få en bedre forståelse for barnas skolegang og skolens visjoner og mål. Men husk at mange foreldre vet lite om skolesystemet, og at de også kan ha en fiendtlig innstilling til skolen – fordi de bærer på dårlige erfaringer fra egen skolegang.
- Barnet vil få et positivt budskap om sin skolegang, hvis det ser at du og foreldrene deres arbeider godt sammen.

Mitchell har mange forslag som kan hjelpe deg med å etablere gode samarbeidsrelasjoner med foreldrene:

- **Regelmessig kontakt** med foreldrene gir mulighet for å feire selv de minste suksesser, på samme måte som at vanskeligheter lettere kan forutses og ryddes av veien. Prøv alltid å innlede møter eller samtaler med foreldrene med å fortelle om minst ett konkret framskritt, før du går over til dagens tema.
- De fleste foreldre er bedre i stand til å **bidra i møtene**, hvis du ber dem om å komme med konkrete innspill og forklarer tydelig hva du forventer av dem.
- Møter med foreldrene er mer effektive hvis de har **god struktur**.
- Det vil som regel oppstå **konflikter** i foreldresamarbeidet, som i alt annet samarbeid. Disse bør du håndtere på en positiv måte, og ikke på en måte som virker skremmende eller gjør den andre parten engstelig.
- Husk at egenskaper som **kjærlighet, respekt og følsomhet (validering)** viser seg å være av større betydning enn noen av de andre punktene over!

Aktiv lytting er nyttig, fordi det gir folk mulighet til å avklare egne tanker og følelser. Aktiv lytting betyr at du reagerer på viktige spørsmål, og gjerne oppfordrer til å forklare hva de har problemer med («fortell meg mer om det!») og hjelper dem til å reflektere over egne følelser og ideer. Det kan du gjøre ved å antyde hva du oppfatter at de sier («når du sier dette, tenker jeg at du ... Er det riktig oppfattet?»).

Det er viktig at du ikke går ut over dine begrensninger, og at du henviser mere komplekse problemstillinger til de rette spesialistene.

6.4.15 Foreldresamarbeid i sårbare situasjoner

På Utdanningsdirektoratets nettsider ligger det en forskningsartikkel om samarbeidet mellom hjem og skole, forfattet av May Britt Drugli og Thomas Nordahl.¹⁶⁶ Denne artikkelen er en oppsummering av kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. Innholdet er svært relevant for alle som arbeider tett på foreldre, både i barnehage og skole.

Det er godt dokumentert at et positivt samarbeid mellom barnehage/skole og foreldre er én av flere faktorer som har stor betydning for barn og unges læring og utvikling.¹⁶⁷ Det er derfor viktig for barna at barnehagen og skolen legger til rette for samarbeid med *alle* foreldre. Et godt foreldresamarbeid oppstår lettest der det generelt er en positiv kultur og et positivt læringsmiljø, og der sentrale verdier, normer og handlinger bidrar til at alle barn, elever og foreldre møtes med *respekt* og *tillit*. Ledelsen er helt sentral for at et positivt og inkluderende læringsmiljø skal vokse fram. Den enkelte lærer vil på sin side bidra gjennom sine holdninger til og konkrete atferd overfor barn, elever og foreldre.

Det er foreldrene som betyr aller mest for barn og unges utvikling på kort og lang sikt. Derfor trenger barnehagen og skolen et positivt samarbeid med foreldrene for å sikre effekten av sin egen innsats overfor barna. Fordi barnehagen og skolen er blitt mer betydningsfulle sosialiseringarenaer enn tidligere, er det enda viktigere enn før at man samarbeider om å støtte opp under barnas faglige og sosiale læring og utvikling.

Skole–hjem-samarbeid

Drugli og Nordahl beskriver skole–hjem-samarbeidet som et komplekst begrep. Det omfatter både den støtten som foreldrene gir til sine barn i deres skolegang og læring, og den direkte kontakten som etableres mellom skolen/læreren og foreldrene. Foreldresamarbeid kan lett bli brukt som et honnørord som det ikke nødvendigvis knyttes en bevisst praksis til. Det dannes gjerne et ideelt bilde av hva en «riktig» foreldrerolle er. Dette kan føre til at mange foreldre blir ekskludert fra skole–hjem samarbeidet, blant annet fordi de mangler sosial og kulturell kapital til å fylle denne rollen.

En positiv samarbeidsrelasjon vil alltid ha som utgangspunkt at foreldrene vil det beste for sine barn

May Britt Drugli og Thomas Nordahl

Det er et dilemma at samarbeidet mellom hjem og skole i mange tilfeller fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest, de som av ulike årsaker strever med å tilpasse seg skolens krav og utfordringer. Risikofaktorer knyttet til barnet, (som for eksempel atferdsvansker eller faglige vansker), eller faktorer knyttet til familien, (for eksempel lav sosioøkonomisk status), øker sjansen for at heller ikke foreldresamarbeidet fungerer så godt som ønskelig. For disse elevene blir det særlig viktig at skolen sørger for at det etableres et positivt samarbeid. Lærerne

må få den støtten de trenger for å mestre utfordringer som kan oppstå i samarbeidsrelasjonen med foreldrene. Det er viktig at læreren ikke har en negativ holdning til foreldrene og ser på elevens vansker som noe foreldrene har skyld i. En positiv samarbeidsrelasjon vil alltid ha som



*Thomas Nordahl
Gjengitt med tillatelse fra
Høgskolen i Innlandet*

¹⁶⁶ Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016). [Samarbeidet mellom hjem og skole](http://www.udir.no). Forskningsartikkel publisert på www.udir.no, sist oppdatert 25.04.2016.

¹⁶⁷ Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

utgangspunkt at foreldre vil det beste for sine barn, og at foreldre er forskjellige. Det betyr at det overfor noen foreldre kreves andre strategier enn de som vanligvis fungerer, og det er skolen som må ta ansvar for fleksibilitet og tilpasning.

Når det har oppstått samarbeidsproblemer, er det viktig at foreldrenes opplevelse av samarbeidsforholdet også blir belyst, ikke bare lærernes eller skolen. Foreldrene kan ha en annen oppfatning enn læreren og skolen.

Foreldrene og skolen bør derfor først og fremst komme fram til en felles forståelse av hva et positivt samarbeid betyr for de ulike partene, og hvorfor dette er viktig for eleven. Det er godt dokumentert at foreldre som tror de er viktige for sitt barns læring, og som føler seg komfortable i møtet med skolen, også er mer positivt innstilt til å delta i skole–hjem-samarbeid.

Det er skolen, som den profesjonelle parten i samarbeidet, som må ta ansvar for å avklare hva skole–hjem-samarbeidet innebærer, etablere og vedlikeholde kontakten med foreldrene og finne fram til strategier som passer for den enkelte familie. Målet med samarbeidet er at begge parter støtter opp om barna, slik at de får et best mulig læringsutbytte og støtte til sin egen utviklingsprosess.

Samarbeidsproblemer

Den beste måten å forhindre et vanskelig samarbeid med foreldre på, er å legge til rette for et godt samarbeid med *alle* foreldre. Når foreldrene opplever de ansatte i barnehage og skole som varme, respektfulle og imøtekommende – personer som er interessert i å lytte til foreldrene og som utviser en støttende holdning til dem – vil de fleste foreldre fungere godt i et samarbeid med barnehagen eller skolen. Gjensidig kontakt mellom lærer og foreldre, der begge parter har sin plass, vil fremme åpenhet og felles refleksjon, som kommer barnet til gode.

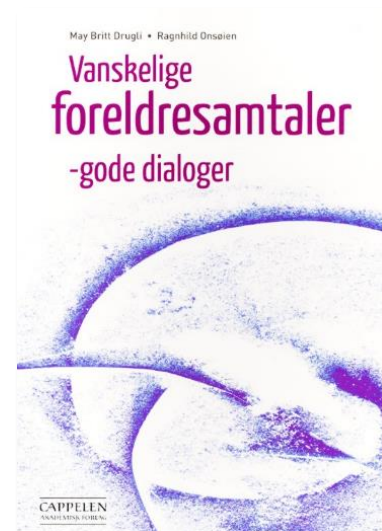
Foreldres sårbarhet

Når barnet har vansker i skolen, vil de fleste foreldre være sårbare i møtet med læreren eller andre fagpersoner, noen mer sårbare enn andre. Samtaler av denne art må derfor gjennomføres med høy grad av sensitivitet og respekt. Når læreren er bevisst foreldrenes sårbarhet i samtaler som dreier seg om bekymring for barnet, kan det bidra til å lette denne typen samtaler. Noen foreldre vil, når de blir sårbare, vise dette ved å bli triste eller stille, andre kan bli sinte og kritiske til læreren eller barnehagen/skolen.¹⁶⁸

Ved å være forberedt på at foreldrene kan komme til å vise denne typen emosjonelle reaksjoner, og ha en beredskap på hva man kan si og gjøre, vil man kunne møte foreldrenes reaksjon på en hensiktsmessig måte og fremme en dialog med foreldrene, som i mest mulig grad dreier seg om hva barnet trenger av hjelp og støtte både hjemme og i barnehagen/skolen.

Normalt med uenighet

Mange lærere synes det er vanskelig å håndtere at foreldrene ikke er enige med dem om det læreren opplever som et problem med en elev. Det kan synes som om foreldrene benekter at problemet eksisterer. I slike situasjoner kan det være en fordel å kjenne til at forskning over mange år og fra mange land har vist at pedagoger og foreldre sjelden er enige om hvordan en elev har det, eller hva som er elevens problem.¹⁶⁹ Barn utviser ikke den samme atferden i ulike



¹⁶⁸ Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

¹⁶⁹ Renk, K. & Phares, V. (2004). [Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents](#). *Clinical Psychology Review*, 24, 471–484.

kontekster, og de vil ofte fungere ulikt hjemme og på skolen – blant annet fordi ulike rammebetingelser utløser ulik atferd. Hjem og skole vil også møte barna med ulike forventninger. Man bør derfor tenke at foreldre og lærere kan utfylle hverandres kunnskap om hvordan barnet har det, og at man sammen kan komme fram til et helhetlig bilde av barnets situasjon og behov for støtte.

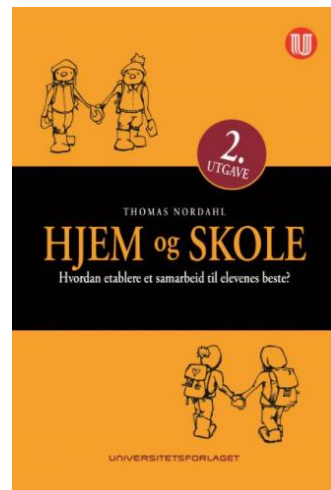
Konflikter

Å håndtere uenighet og konflikt er en del av det å jobbe tett med mennesker. Hvis man er forberedt på at uenighet og konflikt kan oppstå, og har noen strategier for hvordan man kan møte dette, vil en lærer føle seg langt tryggere når konflikter faktisk inntreffer. Konflikter kan ses på som et uttrykk for engasjement i barnets læring og utvikling.¹⁷⁰ Noen ganger er konflikt et uttrykk for at man jobber med det som er viktig i saken, selv om det er komplisert. For stor vekt på enighet og samarbeid kan i enkelte tilfeller føre til at man unngår å ta opp noe av det som er viktig.

Den beste måten å forebygge unødige konflikter i foreldresamarbeidet på, er å legge vekt på å etablere en god relasjon med alle foreldre tidlig. Har man en god relasjon som grunnlag, vil også det å snakke om vanskelige tema, bli mye lettere.

Når konflikter oppstår, er det læreren og skolen som er den profesjonelle parten, og som har hovedansvaret for å forsøke å løse opp i situasjonen. Det første man må gjøre, er å analysere situasjonen for å forstå hva som har skjedd, og hvordan problemene kan løses. Man bør ikke forhaste seg med å finne en løsning. I stedet bør man først være opptatt av å finne ut hva det er som gjør at man tenker så forskjellig, og hva det har å si for barnet. Lærere bør videre forsøke å få et bevisst forhold til hvordan de selv reagerer på konflikter, hvilke sårbarheter man tar med seg i møtet med foreldrene, og hvordan man kan håndtere disse, slik at disse ikke hemmer samarbeidsrelasjonen. Ofte vil det være en god ide å få ekstern veiledning, dersom man opplever at man på en eller annen måte blir rammet av konflikten med foreldrene. Hvis man selv er utrygg når det oppstår en samarbeidskonflikt, er det fare for at man tar i bruk uhensiktsmessige strategier som forsvar, irritasjon eller sinne, motangrep eller tilbaketrekking.

Alle profesjonelle bør kjenne til at konflikter lett kan trappes opp, dersom man ikke tar tak i prosessen. I første omgang er det viktig å gi rom for foreldrenes uenighet og forsøke å forstå hvorfor de reagerer slik. Bare det at den profesjonelle tåler uenigheten, kan bidra til å roe situasjonen ned. Det er viktig at læreren viser at han eller hun anerkjenner alle følelser som foreldrene har (validering). Dette kan fremme foreldrenes tillit og etter hvert bidra til at de blir mer interessert i å lytte til det læreren formidler. Ofte handler løsning av konflikter om at begge parter anerkjenner retten til uenighet, og at man finner videre strategier i lys av at man faktisk er uenige. Det er viktigere å sette søkelys på framtiden og hvordan begge parter kan bidra til mulige løsninger, enn å bli værende i problembeskrivelsene. Målet for begge parter er at barnet skal ha det bra.¹⁷¹



¹⁷⁰ Nordahl, T. (2015): *Hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

¹⁷¹ Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016). [Samarbeidet mellom hjem og skole](http://www.udir.no). Forskningsartikkel publisert på www.udir.no, sist oppdatert 25.04.2016.

6.5 Øvingsoppgaver om aksept og anerkjennelse

6.5.1 Mangfold og gjensidig respekt i barnehagen

Rammeplan for barnehagen sier at barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn.

Oppgave

1. Hvordan jobber vi i vår barnehage for at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er?
2. Hvordan kan vi synliggjøre det enkelte barns plass og verdi i felleskapet?
3. Hvordan tilrettelegger vi for barns nysgjerrighet og undring?
4. Hvordan bruker vi mangfoldet som en ressurs i vår barnehage?

Disse refleksjonsspørsmålene er hentet fra www.udir.no.

6.5.2 Samarbeid mellom hjem og barnehage

Ifølge rammeplan for barnehagen skal barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene. Samarbeidet skal både skje på individnivå, med foreldrene til hvert enkelt barn, og på gruppenivå, gjennom foreldrerådet og samarbeidsutvalget. På individnivå skal barnehagen legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet.

Oppgave

1. Hva kjennetegner et godt samarbeid mellom personalet og foreldrene?
2. Hvordan legger vi i vår barnehage til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger av enkeltbarnet?
3. På hvilken måte reflekterer vi rundt holdninger og verdier i møte med foreldrene?
4. Hvordan legger vi til rette for foreldrenes medvirkning?
5. Hva betyr det å være en profesjonell part i dette samarbeidet?

Disse refleksjonsspørsmålene er hentet fra www.udir.no.

6.5.3 Selvregulering hos voksne

I kapitlet «Selvregulering» i faktor 6, refereres det til Pål Krafts bok *Selvregulering*. Her skriver Kraft: Biologisk sett har mennesket opp gjennom historien utviklet seg svært sakte. Hjernen og kroppen vår er stort sett slik den var for mange tusen år siden. Helt annerledes er det med teknologien og kulturen vi lever i. Det at de gammeldagse kroppene våre lever i et hypermoderne samfunn, utfordrer oss betydelig. Ikke minst kreves det sterk selvregulering. Og i mange tilfeller overgår kravene de evnene og mulighetene biologien vår kan håndtere. Våre reaksjoner styres av det vi kaller kalde og varme systemer. Det **varme systemet** karakteriseres som emosjonelt og impulsivt, og det reagerer raskt og automatisk på stimuli. Det **kalde systemet** er preget av å være rasjonelt, strategisk, planmessig, langsomt, reflekterende og fleksibelt. Selvreguleringen, altså evnen til å regulere oss selv, er en del av det kalde systemet.

Case

Mathias og Erlend leker inne i barnehagen. Begge er veldig interessert i de nye klossene, og de diskuterer hvem som kan bygge høyest tårn. Det går bra helt til Erlend innser at Mathias sitt tårn er høyere enn hans, og det er tomt for klosser i kassen. Erlend vil ta klosser fra tårnet til Mathias,

men Mathias sier at det ikke er lov. Erlend reagerer med å dytte både tårnet til Mathias og Mathias selv. Mathias hylar: «Du er alltid slem!»

Line (en voksen) kommer stormende inn på rommet ...¹⁷²

Oppgave

Løs oppgavene sammen med noen du jobber med til daglig.

1. Planlegg og gjennomfør et rollespill med utgangspunkt i caset over. I rollespillet skal dere vise hva Line gjør når hun kommer inn i rommet, og hva hennes reaksjon resulterer i. Kjør rollespillet i to versjoner, den første der Lines reaksjon styres av varme prosesser, den andre der Line styres av kalde prosesser.
2. Vis rollespillet for noen andre, og drøft med dem hva som skjedde i de to versjonene av rollespillet.
3. Les gjennom Pål Krafts tre tips om hvordan voksne kan styrke sin egen selvregulering. Du finner disse tipsene her i **faktor 6**, i kapitlet «Selvregulering». Del med de andre hvilken metode du bruker for å regulere deg selv i ulike situasjoner.
4. Hvilke ytre og indre faktorer påvirker din evne til selvregulering?

Støttemateriell

- Kapitlet om «Selvregulering» i **faktor 6**.
- Nettstedet <https://lekbasert.no/kjerneomrader/selvregulering/>

6.5.4 Veiledning til foreldre og andre omsorgspersoner i barnehage og skole

Flere av kommunene i Fosen har innført foreldreveiledningsprogrammet ICDP (International Child Development Programme), som jevnlig tilbys foreldre. Samtalegruppene ledes av sertifiserte veiledere.

ICDP er et enkelt, helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge. ICDPs filosofi er at den beste måten å støtte et barn på, er å trygge og bevisstgjøre barnets omsorgspersoner. Programmet er utviklet i Norge, men brukes i dag i over 50 land.

Oppgave

1. Sett deg inn i hva ICDP-programmet innebærer. Bruk nettstedet www.icdp.no, der du finner en beskrivelse av selve foreldreveiledningsprogrammet, og aktuelle nyhetsartikler.
2. Finn fram samtaleheftet *Åtte temaer for godt samspill* på nettsida.
3. Velg ett av de åtte temaene for samtale, det temaet som du synes er mest relevant for ditt arbeid. Hvis det er vanskelig å velge, kan du ta tema 4: Ros og anerkjennelse.
4. Gå gjennom refleksjonsspørsmålene til dette temaet med noen du jobber tett sammen med.
5. Test ut noe dere er enige om å endre på overfor et barn som dere ser kan trenge det. Observer over en treukers periode om det fører til forandringer i barnets atferd.

Støttemateriell

- Introduksjon til ICDP-programmet på nettstedet <https://www.icdp.no>.
- Brosjyren *Bedre samspill med barna – åtte tema*. På nettstedet <https://bufdir.no>.



¹⁷² Case hentet fra: Lenes, R. (2021). *Tilhørighet, vennskap og selvregulering*. Forelesning 11.08.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.

6.5.5 Juster deg til barnet

Denne oppgaven handler om følelshåndtering

Oppgave

1. Les artikkelen *Hvordan møter vi vanskelig følelser hos barn på en klok måte?* av Aksel Inge Sinding.
2. Se deretter et klipp fra filmen *Innsiden ut (Inside – out)*. <https://www.youtube.com/watch?v=fxCiBMR7KTs>. Varighet to minutter.
3. Lag et rollespill basert på filmklippet. Bytt på rollene, og tren både på å avlede og å validere følelsene til hverandre.
4. Snakk sammen om hvordan det kjennes å bli møtt på den ene eller andre måten.

Støttemateriell

- Øyvind Fallmyrs bok *Følelshåndtering og relasjonsbygging*. Tema fra boka er omtalt i **faktor 6** i inkluderingsveilederen, i kapitlet «Følelshåndtering».
- Artikkelen *Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte?* skrevet av Aksel Inge Sinding. <https://psykologisk.no/2019/09/hvordan-moter-vi-vanskelige-folelser-hos-barn-pa-en-klok-mate/>.

6.5.6 Effektiv og ineffektiv bruk av ros

Arne Tveit presenterer i heftet *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet* disse kjennetegnene på effektiv og ineffektiv ros:

Effektiv ros	Ineffektiv ros
Den er målrettet og systematisk	Den gis tilfeldig og usystematisk
Den er konkret og spesifikk	Den er generell og uspesifikk
Den gis med varme og entusiasme	Den gis uten engasjement og innlevelse
Den må være oppriktig og ærlig ment	Den er ikke reell og sannferdig
Den fokuserer ikke ensidig på resultat, men også på prosess og innsats	Den er ensidig opptatt av resultatoppnåelse
Den må ikke kombineres med kritikk	Den blandes med kritikk
Den gir elevene konkret informasjon om hva de kan, hva de gjør og hva de har oppnådd	Den mangler relevant informasjon og er av liten verdi
Den hjelper elevene til å bli bevisst og anerkjenne sin egen oppgaverelaterte atferd	Den er opptatt av å sammenlikne elever og fremme konkurranse
Den tar utgangspunkt i realistiske forventninger	Den uttrykker enten for lave eller for høye forventninger
Den tilskriver måloppnåelse til evner og innsats og skaper forventninger om at suksessen vil gjentas	Den tilskriver måloppnåelse til enten evner alene eller til ytre faktorer som flaks eller lette oppgaver

Oppgave

1. Tenk gjennom på hvilken måte du bruker ros i ditt arbeid eller i din omgang med barn.
2. Gi effektiv ros til et barn som trenger det minst én gang per dag den kommende uka. Få en kollega til å høre på/følge med deg, og observere hva som skjer. Sjekk med kjennetegnene på effektiv ros, og forsikre deg om at du er innafor.
3. Skjer det noe med barnet i løpet av uka? Med relasjonen mellom barnet og deg? Med relasjonen mellom barnet og de andre i gruppa?
4. Ta dette opp som sak i avdelingen/teamet ved neste anledning og fortell om oppgaven og hvordan dere opplevde det. Kan flere prøve det samme?
5. Hvordan kan barna på din avdeling/din klasse merke at du har en anerkjennende holdning til dem, og at du respekterer dem? Drøft dette med noen du samarbeider med.

Støttemateriell

- Inkluderingsveilederen **faktor 6**, kapitlene «Relasjoner» og «Kan det gis for mye ros og anerkjennelse?»
- Arne Tveit: *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet.*
- Arne Tveit: *Roser vi barn for mye?*
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%2010%202009.pdf>

6.5.7 Skoler i møte med utfordrende atferd

Les Kristian Øens artikkel *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd* før du begynner på oppgaven. Løs gjerne oppgaven sammen med noen du jobber med til daglig, først individuelt, og så i gruppe.

Oppgave

1. Beskriv hva du legger i begrepet utfordrende atferd.
2. Hvilke typer atferd bidrar til at du kan kjenne på at du mister mestringstro og motivasjon?
3. Med utgangspunkt i de svarene og tankene du og dine kollegaer noterte mens dere jobbet med spørsmål 1 og 2, skal dere gjennomføre en pedagogisk analyse med mål om å finne fram til noen tiltak som kan gi en mer tilrettelagt og inkluderende praksis overfor elever med den type atferd som dere strever med å forholde dere profesjonelt til.
4. Hvilke konsekvenser får det for deres analyse, og hvilken risiko tar dere, dersom barnets atferd ene og alene forstås som egenskaper og personlighetstrekk ved barnet, uten at de kontekstuelle forhold blir en del av kunnskapsgrunnlaget for analysen?

Støttemateriell

- Kristian Øens artikkel [*Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*](#) som ligger på www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.
- Thomas Nordahls bok *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse*, utgitt på Gyldendal Akademisk i 2012. Heftet presenterer en modell for analyse av pedagogiske utfordringer som lærere og skoleledere kan møte. De positive resultatene som er oppnådd ved bruk av pedagogisk analyse, skyldes at modellen primært retter søkelys på de opprettholdende faktorene i læringsmiljøet og undervisningen som en kan gjøre noe med, og som forskning viser har en positiv effekt på elevenes læring.¹⁷³

6.5.8 Foreldresamarbeid i skolen

For å løse denne oppgaven må du lese gjennom kapitlene «Foreldrestøtte og foreldreinvolvering» og «Foreldresamarbeid i sårbare situasjoner», **faktor 6** i inkluderingsveilederen. Nedenfor repeterer vi litt av det som står i disse kapitlene:

Et positivt samarbeid mellom skole og barnets hjem er én av flere faktorer som har stor betydning for barn og unges læring og utvikling. Det er derfor viktig for barna at skolen legger til rette for et nært og godt samarbeid med *alle* foreldre. Et godt foreldresamarbeid oppstår lettest der det generelt er en positiv kultur og et positivt læringsmiljø, og der sentrale verdier, normer og handlinger bidrar til at alle barn og foreldre møtes med *respekt* og *tillit*.

Det er foreldrene som betyr aller mest for barn og unges utvikling på kort og lang sikt. Derfor trenger skolen et positivt samarbeid med foreldrene for å sikre effekten av sin egen innsats overfor barna.

Det er et dilemma at samarbeidet mellom hjem og skole i mange tilfeller fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest, de som av ulike årsaker strever med å tilpasse seg skolens krav

¹⁷³ Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

og utfordringer. For disse elevene blir det ekstra viktig at skolen sørger for at det etableres et positivt samarbeid.

Når barnet har vansker i skolen, vil de fleste foreldre være sårbare i møtet med læreren eller andre fagpersoner, noen mer sårbare enn andre. Samtaler med disse foreldrene må derfor gjennomføres med høy grad av sensitivitet og respekt.

Case

Det er like før påske. Du skal ha utviklingssamtale med foreldrene til en elev i din klasse. Du har hatt klassen siden starten av dette skoleåret. Eleven trives dårlig på skolen og har ganske stort fravær, særlig etter jul. De faglige resultatene er middels. Det som skjedde på utviklingssamtalen i høst, gjør at du gruer deg til denne samtalen. Den gangen var foreldrene kritiske til deg som lærer, og til skolen generelt. De mener at skolen ikke gjør noe for at deres barn skal ha det bra. Den kontakten du har hatt med hjemmet siden dere møttes i høst, har heller ikke vært spesielt god.

Dere kan gjerne legge flere premisser til grunn i caset, slik at oppgaven blir mest mulig relevant for deg og de du samarbeider med.

Jobb først med oppgaven hver for dere. Sett dere så sammen.

Oppgave

1. Hvilken beredskap har du til å møte denne situasjonen? Hvordan forbereder du deg til utviklingssamtalen? Hvem søker du råd og veiledning hos?
2. Prøv om du kan finne forskningslitteratur i **faktor 6** i inkluderingsveilederen som kan komme til nytte i forberedelsene til utviklingssamtalen! Alt etter hvordan dere tolker caset, kan det være hjelp å hente i kapitlene om autoritative voksne, relasjoner, sosial fungering, følelseshåndtering, selvregulering eller tilknytning, i tillegg til de to kapitlene om foreldresamarbeid, som er nevnt i innledningen til denne øvingsoppgaven.
3. Gjennomfør rollespill, der dere veksler på rollene som lærer, elev, foreldre og observatør. Prøv å bruke ting dere har lært i **faktor 6** når dere spiller rollen som lærer.
4. Oppsummer hva dere lærte av rollespillet, og hvordan dere nyttiggjorde dere teorien som er omtalt i **faktor 6**.

Støttemateriell

- Forskningsmateriale presentert i **faktor 6** i inkluderingsveilederen.
- Forskningsartikkelen «Samarbeidet mellom hjem og skole» av May Britt Drugli og Thomas Nordahl: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>
- Thomas Nordahls bok *Hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* 2. utgave.

6.5.9 Jobber du i en inkluderende eller ekskluderende virksomhet?

Se filmen om *Ole og Petter*. Tegnefilmen varer i fire minutter.

Oppgave

1. Beskriv hva som skiller måten de to skolene møter de to guttene på?
2. På hvilken måte møter din skole barn som Ole og Petter?
3. Med utgangspunkt i filmen, vil du karakterisere din skole som en ekskluderende eller en inkluderende skole?
4. Hva kan endres ved din skole for å gi barn som Ole og Petter – barn med veldig mye energi – en best mulig skolestart?

Støttemateriell

- Filmene Ole og Petter på <https://vimeo.com/311672242>

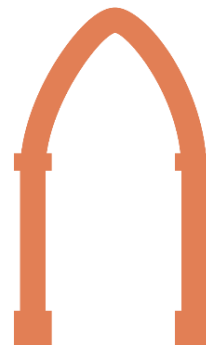
- Kristian Øens artikkel [Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd](https://www.utdanningsnytt.no/artikkel/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd) som ligger på www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.
- Anne Linder: *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen.*

7 Adgang

Den sjuende faktoren til David Mitchell heter adgang. Den er nært knyttet til faktor to, plassering.

Inkluderende barnehager og skoler skal være universelt utformet, slik at alle kan delta i felles lek, aktiviteter og undervisning. Universell utforming betyr at barnet og eleven har adgang til alle de stedene der jevnaldrende oppholder seg. Universell utforming handler også om lysforhold, lyd og akustikk, lettfattelig grafisk design og klart språk.

Det er et mål at alle i størst mulig grad skal kunne bevege seg og delta i de alminnelige leke- og læringsaktivitetene som et selvstendig individ. Det er kommunens plikt å sikre at tilrettelegging bidrar til å bygge ned funksjonshemmende barrierer.



7.1 Mitchell om adgang

Adgang handler om fysiske forhold, som for eksempel:

- Heis og toalett.
- Dører uten dørstokk.
- Vide nok dører til rullestol.
- Klasserom/avdelinger med plass til rullestol og hjelpemidler.
- Tilstrekkelig belysning.
- Markeringer og ledelinjer som gjør det mulig for synshemmede å finne fram.
- Grupperom og rolige soner. Barn/elever som er vare for sensoriske stimuli, vil i perioder ha behov for rolige områder for å være tilgjengelige for læring.
- Uteområder der barn/elever med bevegelses- eller synsvansker kan være sammen med jevnaldrende.

Universell utforming betyr at informasjon er tilrettelagt og tilgjengelig for alle, ved bruk av:

- Symboler og bilder.
- Punktskrift eller annet taktilt materiale.
- Norsk tegnspråk.
- Lydforsterkende anlegg.

Når det tilpasses, er det også viktig å ta høyde for aktiviteter som foregår utenfor barnehagens eller skolens område. Hvordan kan vi sikre deltakelse for alle på de andre arenaene som barnehagene og skolene bruker for å skape variasjon og lokal forankring? Det vil fort oppstå et dilemma når tradisjonelle, årlige aktiviteter blir vanskelige å tilrettelegge for enkeltbarn. Da er det svært viktig å tenke fleksibelt og bruke stor kreativitet.

Aktiviteter og tradisjoner som ikke alle kan være med på, skal legges på is.



*Heisen ved Mælan skole er utsmykket av kunstneren Ståle Gerhardsen.
Foto: Maria Husby Gjølga*

7.2 Regelverk om adgang

7.2.1 Rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne - tilgjengelighet

Som nevnt under faktor 2 ratifiserte Norge i 2013 FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (forkortet CRPD). Konvensjonen utdyper hvordan menneskerettighetene skal beskyttes for funksjonshemmede.

I artikkel 9 i FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne står det at partene skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne på lik linje med andre får tilgang til det fysiske miljøet, til transport, til informasjon og kommunikasjon og til andre tilbud og tjenester som er åpne eller tilbys allmennheten. Partene skal også identifisere og fjerne det som hindrer eller vanskeliggjør tilgjengeligheten, Skoler er nevnt spesielt i artikkel 9, men det gjelder også barnehager, helsetjenestens lokaler og andre bygninger.¹⁷⁴

7.2.2 Rett til universell utforming og individuell tilrettelegging

Både barnehageloven og opplæringsloven stiller klare krav til at barna og elevene skal ha trygge og gode læringsmiljø, der hvert enkelt barn opplever å være en betydningsfull del av fellesskapet.

I opplæringsloven [§ 9 A-7](#) heter det at skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at det tas hensyn elevenes trygghet, helse, trivsel og læring. Alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Skolene skal innredes slik at det tas hensyn til de elevene ved skolen som har funksjonshemninger.

Likestillings- og diskrimineringsloven har som formål å hindre diskriminering pga. funksjonsnedsettelse, alder og andre vesentlig forhold ved en person, se lovens [§ 1](#).

Kapittel 3 ([§§ 17-23](#)) i likestillings- og diskrimineringsloven har utfyllende bestemmelser om universell utforming og individuell tilrettelegging. Dette er viktige bestemmelser for å sikre fysisk inkludering av barn og elever med ulike former for funksjonsnedsettelse.

7.3 Eksempler på god praksis

7.3.1 Turer som passer for alle

Tungtrø barnehage velger turmål som er godt egnet for alle i den barnegruppa som skal på tur. Ingen legger merke til eller snakker om at turmålet er valgt av hensyn til barn med spesielle utfordringer. Her er tre praktiske eksempler på tilrettelegging for barn med funksjonsnedsettelse:

1. Barnehagen låner en sykkel av hjelpemiddelsentralen. Denne har håndtak for voksne bak. Førskolegruppa er ofte på sykkeltur. Hvis barnet ikke mestrer å sykle, stiller en voksen i treningsklær og løper bak sykkelen. På den måten opplever barnet at det er en del av gruppen.
2. Et barn som har vanskelig for å gå langt, får med seg noen venner, som kjøres i bil til turmålet. Da sparer barnet krefter og har overskudd til lek når de kommer fram.
3. Barnehagen tar med ulike leker og aktiviteter på tur, ting som de vet barnet liker. Dersom de drar til et sted der de vet at barna ofte velger å klatre i trærne, tar de med maling eller tegnesaker og samler ting i naturen, slik at barnet ikke opplever å bli stående og se på de andre, men har noe artig å gjøre sammen med flere.

¹⁷⁴ Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). [FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsatt funksjonsevne \(CRPD\)](#). På www.regjeringen.no. Sist oppdatert 13.10.2021.

7.3.2 Natur- og kulturopplevelser for alle

Vanvikan barnehage har *natur* og *kultur* som satsingsområder. Disse preger innholdet i barnehagen gjennom hele året.

Når barnehagen går på tur, velger de turområder hvor alle barn kan være med ut fra sine forutsetninger. De tilrettelegger for alle på sine faste turområder ved bl.a. å rydde vekk hindringer som kan være farlige for enkelte. De passer også på å ha aktiviteter som ikke ekskluderer noen. I uteleken har barnehagen hjelpemidler som gjør det lettere for barn med hjelpebehov å være med og utfolde seg. Eksempler på hjelpemidler er spesialkjelke og -vogn. Disse fysiske hjelpemidlene tilhører barnet som trenger dem, men barnehagen passer på at også de andre barna får prøve dem, slik at de blir en naturlig del av hverdagen.

Vanvikan barnehage er en syngende barnehage som bruker sang og musikk i alle situasjoner gjennom dagen. De har et godt samarbeid med kulturskolen. En musikkterapeut fra kulturskolen er jevnlig i barnehagen og har musikkøker med barna. Disse øktene er svært positive for alle barna – og ikke minst for barn med ekstra læringsbehov. Sang og musikk gir gode og inkluderende opplevelser som skaper glede, trygghet og samhold.


7.4 Forskning om betydningen av det fysiske miljøet

7.4.1 Læringsfremmende fysiske miljø

Mitchell er opptatt av å optimalisere alle elementer i det fysiske miljøet, som kan ha innflytelse på barnas og elevenes muligheter til å lære. Det handler særlig om rommets og møblenes utforming og plassering, akustikken, belysningen, luftkvaliteten og temperaturen.

Enkelt formulert lærer barn mer effektivt og har større glede av opplevelsene knyttet til læring, om de får dem i stimulerende og godt vedlikeholdte omgivelser. Arealene det skal foregå læringsaktiviteter, skal være komfortable, godt opplyste, noenlunde støyfrie, godt ventilerte med ren luft og fri for fysiske farer. I et slikt fysisk miljø vil også du som underviser, bli sunnere, gladere og mer effektiv.

Mitchell viser til forskning fra en lang rekke land som underbygger dette.



«Vi former våre bygninger. Deretter former de oss.»

Winston Churchill

7.5 Øvingsoppgaver om adgang

7.5.1 På jakt etter hindringer i egen barnehage/skole

For å løse denne oppgaven skal dere gå på jakt i egen virksomhet, for å se hvor godt tilrettelagt inne- og utearealene deres er for barn med ulike funksjonsnedsettelse. For å gjøre dette så realistisk som mulig, kan det være en ide å kontakte kommunens ergoterapitjeneste, og spørre om å få låne en rullestol, et par krykker og ev. andre hjelpemidler.

Oppgave

1. Finn ut hvor tilgjengelig deres barnehage/skole er for barn med ulike former for funksjonsnedsettelse (bevegelighet, syn, hørsel, sensitivitet). Ta en kartleggingsrunde til alle de stedene et barn kan ha behov for å bevege seg gjennom en dag eller uke, både inne og ute.
2. Ta en samtale med et barn i din virksomhet som har en funksjonsnedsettelse, og spør om barnet opplever noen hindringer som gjør at det ikke kan være med på det samme som de andre barna.
3. Hva kan gjøres for å fjerne det som kan være et hinder for barnets deltakelse i lek og læring? Sett opp ei liste, og drøft denne med barnehagens eller skolens interne støttesystem.

Merknad

- Hvis flere grupper på samme virksomhet jobber med denne oppgaven samtidig, er det viktig at dere koordinerer dette arbeidet godt, både hvis et barn skal intervjues, og ved henvendelse til ergoterapitjenesten.
- Det bør ikke være mer enn ei gruppe som snakker med et enkeltbarn om disse spørsmålene. Det vil virke voldsomt på barnet om det er flere som henvender seg om det samme.
- Det er viktig å ta barnets opplevelse på alvor, og sette inn nødvendige tiltak raskt når de først har kommet på banen. Hvis det er ting det vil ta lang tid å få gjort noe med, må dette svaret formidles til barnet på en klok måte.

8 Støtte

Mitchells åttende faktor heter støtte. For at du skal lykkes i å skape et inkluderende læringsmiljø, er det en forutsetning at du har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelig hjelp og støtte for å gi et tilpasset tilbud til alle barn.



Et inkluderende læringsmiljø krever teamarbeid. Derfor handler dette kapitlet om hva dere bør satse på, for å få samarbeidet i teamet til å bli så fruktbart som mulig. Denne faktoren handler også om den støtten du kan få i det interne støttesystemet i egen virksomhet, gjennom kommunens tverrfaglige samarbeid generelt og i PP-tjenesten spesielt.

8.1 Mitchell om støtte

8.1.1 Samarbeid i team – kollaborativt samarbeid

Et kollaborativt samarbeid defineres som en prosess, der folk med forskjellig ekspertise settes i stand til å slå sine ressurser sammen for å løse problemer over tid. Kollaborativ undervisning omtales ofte som teambasert undervisning. Undervisning av elever med særlige behov krever samarbeid mellom mange mennesker – først og fremst profesjonsutøvere og foreldre. Det er få områder innen undervisningsfaget, som gir anledning til så mye teamsamarbeid, som det man får når man driver med inkluderende opplæring. I inkluderende opplæring kan en alminnelig lærer komme til å arbeide sammen med spesialpedagoger, terapeuter, medisinske spesialister, fagarbeidere og, selvsagt, foreldre. Mitchell uttrykker dette slik: *I stedet for å være solist, blir du plutselig medlem av et helt orkester.* Deretter kommer han med følgende råd: *Som lærer bør du sørge for at du tar rollen som orkesterets leder, og inntar dirigentens plass.*¹⁷⁵

Ordet kollaborativ stammer fra latin: **co** = sammen, **labora** = arbeid

Kollaborativt samarbeid er betegnelsen på et samarbeid der det deltar folk med **ulik fagbakgrunn**.

Mitchell setter strategien for teamsamarbeid om undervisningen i nær sammenheng med de tre strategiene 1) kooperativ læring (samarbeidslæring), 2) elevformidling og kameratlæring og 3) foreldreinvolvering og foreldrestøtte. Disse strategiene er omtalt andre steder i denne veilederen.

Teambasert undervisning har tre hovedfordeler:

1. Den har potensial til å skape **synergi** – slik at helheten blir større enn summen av de enkelte delene.
2. Den har potensial til å gi deg som lærer mulighet for å lære nye måter å håndtere barrierer for læring på – samtidig som kollegene dine også får en mulighet til å lære av deg. Dermed minker den **profesjonsfaglige isolasjonen**, som ofte oppstår i undervisningsverdenen.
3. Den bidrar til å **koordinere hjelpen**, som elever med særskilte behov skal ha. Noe av det som frustrerer mange foreldre aller mest, er den *labyrinth* av ytelser og enkeltpersoner, som det forventes at de holder kontakt med.

For å utløse disse fordelene, må du lære å arbeide som medlem av et team. Hvis du er vant til å arbeide alene som profesjonsutøver, kan det være et stort skritt å utvikle nye arbeidsmetoder, der du må dele ansvar og ekspertise med profesjonsutøvere fra andre fag. Det *private* blir *offentlig*,

¹⁷⁵ Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Side 104-112. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S.

og det som tidligere var taus kunnskap i din profesjonelle praksis, skal nå tydeliggjøres og forklares for andre. Det kan virke som din egen autonomi reduseres, når du skal tilpasse deg andre menneskers ideer og personligheter. Men til syvende og sist vil du med stor sannsynlighet oppleve at kollaborativ undervisning gagnar både deg som lærer og dine elever.

Generelle prinsipper for samarbeid i team

Hvis du ønsker å lykkes med å lede og utvikle et teamsamarbeid, anbefaler Mitchell deg å følge disse rådene:

- Etabler klare **felles mål** for samarbeidet.
- Definer deltakernes roller, bestem hvem som skal gjøre hva, men ta ansvaret for beslutningene og deres konsekvenser i **felleskap**.
- Velg en **problemløsende tilnærming** – underforstått at alle deltakere i samarbeidet deler på eierskapet, både til problemet og den valgte løsningen.
- Etabler en atmosfære av **tillit** og gjensidig **respekt** for hverandres ekspertise.
- Vær villig til å **lære** av andre.
- Ha som mål å treffe beslutninger på grunnlag av **enighet** blant gruppas medlemmer (konsensus).
- Be om – og gi – umiddelbar og objektiv **tilbakemelding** uten å være uvennlig eller fordømmende.
- Gi de andre deltakerne **æren** for deres ideer og bidrag.
- Uenighet verken kan eller bør unngås. Forutse mulige konflikter, og ta nødvendige skritt for å unngå dem, dersom det er mulig. Sett opp gode prosedyrer for **konfliktløsning**, og håndter dem profesjonelt.
- Arranger regelmessige møter, der dere **evaluerer samarbeidets** utvikling.

Tolærer-system (kollaborativ undervisning)

Det fins mange former for samarbeid som du kan bli involvert i som lærer. Den vanligste formen er kollaborativ undervisning (to-lærersystem). Denne samarbeidsformen brukes innenfor rammen av inkluderende opplæring, når **en allmennlærer og en spesiallærer** slår sine ekspertiser sammen for å fylle alle klassens behov. Begge påtar seg rollen som samarbeidspartner på like fot. Det betyr **ikke** at spesiallæreren påtar seg eneansvaret for elever med særlige behov, mens allmennlæreren tar seg av resten av klassen. Det betyr tvert imot at man respekterer hverandres spesielle kompetanser, til gagn for alle elevene i klassen. For å lykkes med denne typen to-lærersystem, sier Mitchell at det kreves

- Aktiv **støtte** fra skolens ledelse
- Tilstrekkelig **tid til planlegging**
- Enighet om **prosedyrene** for håndtering av forstyrrende eller irrelevant atferd
- **Enighet om timenes mål og struktur** – herunder undervisningsstrategier og evalueringsmetoder
- Klar **kommunikasjon med foreldrene** om samundervisningen.

Du kan lese mer om ulike former for kollaborativt samarbeid i kapitlet «Forskning om samarbeid, internt og eksternt» her i **faktor 8**.

8.2 Regelverk om laget rundt barnet

8.2.1 Bedre tverrfaglig samhandling

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) står det:

Regjeringen vil at alle barn og unge blir sett og får den hjelpen de trenger når de trenger den. Det innebærer at kompetansen bør være så nær barna som mulig. Regjeringen vil bygge et lag rundt barna og elevene som blant annet inkluderer lærere, spesialpedagogiske ressurser,

pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Regjeringen vil også styrke samarbeidet mellom foreldre, barnehage, skole, skolefritidsordning (SFO) og andre offentlige tjenester.¹⁷⁶

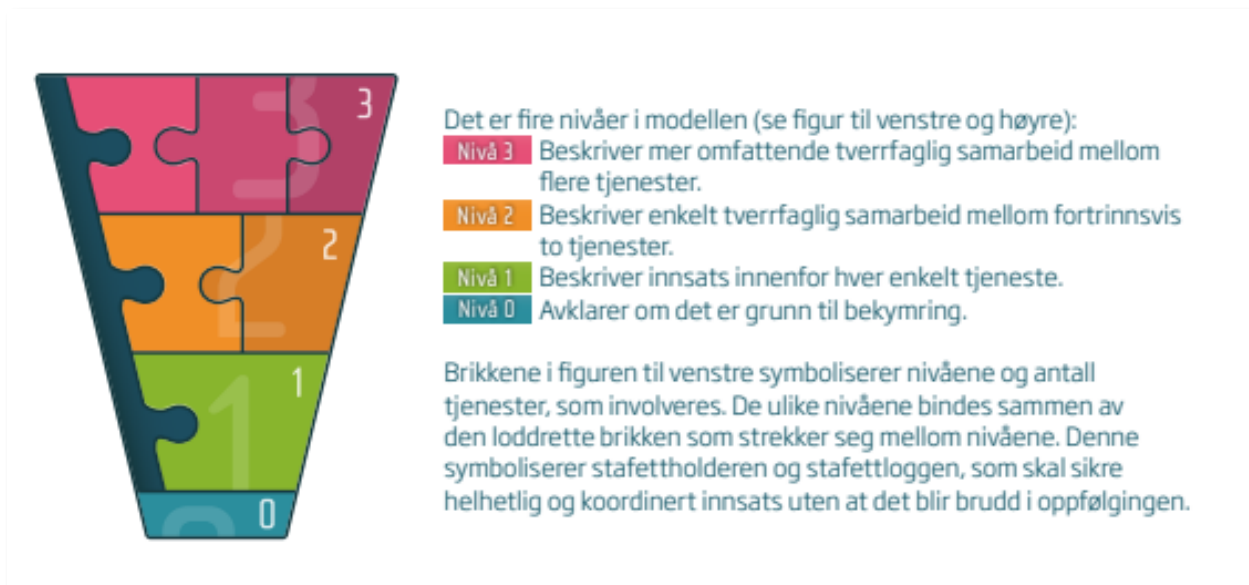
Samhandlingsmodellen BTI

Indre Fosen og Ørland kommuner har vedtatt å innføre samhandlingsmodellen BTI (Bedre tverrfaglig innsats) i løpet av 2022. Brukt på rett måte, er BTI et godt verktøy for å bedre den tverrfaglige innsatsen i og mellom tjenester rettet mot barn, unge og familier, som det er knyttet undring eller bekymring til.

Hensikten med BTI er å kvalitetssikre helhetlig og koordinert innsats – uten oppfølgingsbrudd – i samarbeid med barn/ungdom og deres foresatte.

BTI bidrar til tidlig innsats, samordning og medvirkning.

Modellen skal bidra til å få oversikt over handlingsforløpet og til å rette opp svikt i samhandlingen, både mellom lokale tjenester og tjenester på regionalt og statlig nivå.



De fire nivåene i BTI-modellen. Figuren er hentet fra HelseDirektoratets brosjyre Bedre tverrfaglig innsats.

Det tverrfaglige samarbeidet kan være mer eller mindre omfattende og involvere få eller mange tjenester eller instanser. Som figuren nedenfor viser, er det er fire nivåer i modellen.

¹⁷⁶ Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

8.2.2 PP-tjenesten

PP-tjenestens mandat er å bistå barnehagene og skolene i deres arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling – for å legge opplæringen best mulig til rette for barn og elever med særlige behov. Der loven krever det, skal det også utarbeides sakkyndig vurdering.

PP-tjenesten har altså både system- og individrettede arbeidsoppgaver. Det er viktig at de ulike oppgavene ses i sammenheng.

Systemrettede oppgaver

Ifølge Utdanningsdirektoratet skal PP-tjenesten samarbeide med barnehagene og skolene om tidlig innsats og forebygging. Tjenesten skal gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling for barn og elever.¹⁷⁷

Her er noen eksempler på hva PP-tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver kan være:

- Bistå i utviklingsprosjekter på kommunalt nivå.
- Bistå i tverrfaglige samarbeidsfora, for eksempel tverrfaglige team og tidlig innsats-team.
- Bistå i individualsaker som kan styrke barnehagens og skolens generelle kompetanse til å oppdage vansker tidligere og sette i verk tiltak på et tidligere tidspunkt.
- Bistå, holde innlegg, arrangere møter for foreldre, pedagoger, lærere og ledere om
 - faglige og sosiale tema, for eksempel om bruk av digitale hjelpemidler, alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), psykososial utvikling m.v.
 - Strukturelle- og organisasjonsmessige temaer, for eksempel om inkluderende praksiser, individuelle opplæringsplaner og bruk av kartleggingsverktøy.

Individrettede oppgaver

Hvis det er bekymringer rundt et barns eller en elevs utvikling eller læring, kan dette drøftes anonymt med PP-tjenesten før det blir en formell sak i form av en henvisning.

Etter henvisning skal tjenesten utarbeide sakkyndige vurderinger blant annet i disse sakene:

- Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder (barnehageloven [§ 34](#)).
- Spesialundervisning (opplæringsloven [§ 5-3](#)).
- Fritak fra opplæringsplikten (opplæringsloven [§ 2-1 fjerde ledd](#))
- Alternativ og supplerende kommunikasjon ([§ 2-16](#)).

Utdanningsdirektoratet har utviklet fire kvalitetskriterier for PP-tjenesten. Formålet er å medvirke til kvalitetsutvikling. Hvert kriterium inneholder rettleiding om hvordan PP-tjenesten, kommunen, barnehagene og skolene kan arbeide og samarbeide for å utvikle god kvalitet i tjenesten.¹⁷⁸

8.3 Eksempler på god praksis

8.3.1 Modeller for samhandling

PPT i Indre Fosen kommune har – i samarbeid med resten av oppvekstsektoren – utarbeidet dokumenter med modeller for samhandling mellom barnehagene og PPT og grunnskolene og PPT. Modellene er under stadig utvikling. Siste versjon av modellene ligger i kommunens kvalitetssystem.

Samhandlingsdokumentene klargjør forutsetningene og forventningene til samhandlingen. PPT sin forebyggende og veiledende rolle vektlegges.

¹⁷⁷ Utdanningsdirektoratet (2017). [Hva gjør PP-tjenesten?](#) På www.udir.no. Sist endret 29.08.2017.

¹⁷⁸ Utdanningsdirektoratet (2016). [Kvalitetskriterium i PP-tjenesta](#). På www.udir.no. Sist oppdatert 21.09.2016.

I innledningen til samhandlingsdokumentet for PPT og grunnskolene står det slik:

Oppvekstsektoren i Indre Fosen kommune ønsker at PP-tjenesten skal bidra med sin kompetanse slik at lærere og assistenter i skolene opplever PP-tjenesten som en hjelp og støtte, både i den ordinære opplæringa og i det spesialpedagogiske arbeidet. PP-tjenesten ønsker å bidra til å sikre høy kvalitet både i spesialundervisning og ordinær opplæring.

*Det vi ønsker å oppnå, er at PP-tjenesten arbeider mer forebyggende og inn mot det ordinære opplæringstilbudet, slik at flere elever får tilpasset opplæring. De elevene som har behov for spesialundervisning, og ikke **kan få** tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, får sikret retten til dette gjennom enkeltvedtak, på grunnlag av en sakkyndig vurdering.*

Arbeidet som beskrives her, er helt i tråd med anbefalingene Stortingsmelding 6 (2019-2020) om inkluderende fellesskap. I Stortingsmeldingen blir måten Indre Fosen PPT arbeider på, trukket fram som et eksempel på god praksis. Se tekstboksen nedenfor.

Boks 4.5 PP-tjenesten til stede i barnehager og skoler

I Indre Fosen kommune er PP-tjenesten gitt en sentral rolle i modellutprøvningsprosjektet *Inkludering på alvor* (jf. boks 4.4). Blant annet er prosjektleder ansatt i PP-tjenesten. Oppstarten av prosjektet var sammenfallende med kommunesammenslåing.

PP-tjenesten har etter ett års drift i ny kommune blitt godt kjent med alle barnehager og skoler. PP-tjenesten er organisert i oppvekstsektoren i kommunen, har et tett samarbeid med enhetsledere for barnehager og skoler og er fast deltaker i styrer- og skoleledernetverk. Fra våren 2019 har PP-tjenesten faste dager med tilstedeværelse og «åpen dør» ute i de ulike virksomhetene. Dette bidrar til å synliggjøre PP-tjenesten som samarbeidspartner, og til å etablere gode relasjoner, noe som bedrer PP-tjenestens forutsetninger for å styrke både det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet i barnehager og skoler. Gjennom prosjektet har

Statped bidratt med kompetanse og har vært en viktig støttespiller for PP-tjenesten i endringsarbeidet.

For at kommunen skal få en enhetlig praksis, gjennom erfaringsdeling og kompetanseheving, har det i regi av PP-tjenesten blitt opprettet nettverk for elever med nedsatt hørsel, spesialpedagogisk nettverk og førsteklassenettverk. Gjennom hele prosessen har kommunen lagt vekt på barnets og elevens stemme.

Fra høsten 2019 har kommunen interne støttesystemer på plass i alle skolene. Kommunen skal etter hvert ha en sammenhengende modell for arbeidet med inkludering, med PP-tjenesten som en sentral aktør. Det er allerede mange som uttrykker at de opplever det som nyttig at PP-tjenesten er tett på, og at de setter pris på både kompetansen og utenfra-blikket tjenesten kan bidra med.

Tekstboks om Indre Fosen PPT, hentet fra Stortingsmelding 6 (2019-2020).¹⁷⁹

¹⁷⁹ Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Boks 4.5, side 60. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

8.3.2 Språktrening med dokker

Høgåsmyra barnehage har et godt samarbeid med støtteapparatet, og setter spesielt stor pris på at PPT prioriterer å komme regelmessig til barnehagen. Da får ansatte god veiledning, tips og råd. At PPT er tett på deres jobb og bruker tid til å observere, gjør at veiledningen blir mye bedre, enn om alt bare foregikk i møter.

Barnehagen har flere barn med språkutfordringer. PPT har tipset dem om å kjøpe inn noen figurer («Babblarna»), som er blitt veldig populære hos barna. Figurene har ulike farger og navn som bygger på lyder som barna skal trene på. En ansatt har laget et dukkehus som er møblert og malt med de samme fargene som figurene. Dette er populært for alle barna, og innlæring av lyder/ord går som en «lek». Dette er en støtte for alle barn, uavhengig av om de har språklige utfordringer eller ikke.



Babblarna,
Babba, Bibbi og Bobbo, Dadda, Diddi og Doddo
Foto: Finn Yngvar Benestad

8.3.3 Verdsette personalgruppe med ulik kompetanse

Steinvegen barnehage er opptatt av å ha en personalgruppe med ulik kompetanse, slik at de kan ivareta ulike behov i barnegruppen. Ledelsen opplever å ha en personalgruppe som er genuint interessert i å bruke ressursene sine til det beste for den barnegruppen de har akkurat nå.

8.3.4 God hjelp fra støtteapparatet

Tungtrø barnehage har gode erfaringer med hjelpen de får utenfra, både fra psykolog, PPT og fysioterapeut. Mye av hjelpen gjelder overfor barn med utfordrende atferd.

Barnehagen har spesielt hatt god hjelp av psykolog. Da har de lært om hvordan hjernen fungerer i ulike situasjoner og skjønt at det for eksempel ikke hjelper å snakke til et barn som er sint, når det er sint. I slike samtaler har de sammen «forsket» på hva som ligger bak ulik adferd. PPT har flere ganger hjulpet barnehagen til å oppdage sammenhenger der de setter barna i situasjoner som barna ikke mestrer. De opplever at PPT har støttet dem og hjulpet dem til å endre sin tilnærming, til det bedre for barnet. Sammen har de funnet fram til opplegg som barna mestrer godt, og bygd videre derfra.

Mange ganger når de har følt seg fastlåst, har det vært veldig godt å ha noen å henvende seg til, slik at de kan se på egen praksis med nye øyne.

Fysioterapien har hjulpet barnehagen med å sette små mål. For eksempel: ikke få på hele jakken selv, men jobb med den ene hånden i en periode, og la barnet oppleve mestring med det. De hjelper også barnehagen med å se at det faktisk er fremgang, selv om de ikke ser det så godt.

8.3.5 Internt støttesystem til fastsatte tider

På **Testmann Minne skole** har de gode rutiner rundt skolens interne støttesystem.

De siste to årene har de hatt timeplanfestet støttesystem hver uke gjennom hele skoleåret. Det er internt støttesystem annenhver uke og utvidet støttesystem (med helsesykepleier) annenhver

uke. I og med at skolen har jevnlig møter, får de kontinuerlig belyst hva som rører seg på skolen. Skolen mener det er en viktig suksessfaktor at møtene holdes til helt faste tidspunkt, som alle kjenner til.

Alle lærere og fagarbeidere har en åpen linje til spes.ped.koordinator, avdelingsleder og rektor og kan henvende seg til dem for å ta opp saker. Om det er en mindre sak, kan de i denne innledende dialogen få hjelp, støtte og tips om hva de kan gjøre. Dette oppleves som lavterskel, noe som gjør at ting ikke får satt seg. Som regel dreier det seg likevel om saker som man blir enige om å drøfte i det interne støttesystemet. Det tas i denne rekkefølgen:

1. Varsel om bekymring går til spes.ped.koordinator, avdelingsleder eller rektor.
2. Saken tas opp i skolens interne støttesystem. Her deltar spes.ped.koordinator, avdelingsleder, rektor, kontaktlærer til aktuell elev og ev. helsesykepleier.
3. I møtet belyses saken fra alle sider og man blir enige om tiltak.
4. Tiltak prøves ut i 6-8 uker.
5. Effekten av tiltakene evalueres i nytt møte i støttesystemet.
6. Saken drøftes videre med PPT om man ikke har oppnådd den effekten man ønsket. Da er saken kommet over på nivå 1 i BTI-modellen, og videre arbeid følger framgangsmåten i samhandlingsmodellen.

8.3.6 Åpenhet om elevenes utfordringer

En rektor i Fosen forteller: Vi har de siste årene hatt elever med ulike typer utfordringer, som dysleksi, sinne, diabetes, ADHD og generell uro. Dette har skapt mange konflikter, sinne og uvennskap, noe som har gått ut over disse elevene og hele læringsmiljøet. Vi har også hatt voksne på skolen med svært ulikt elevsyn, som nok har vært en opprettholdende faktor i mange sammenhenger.

Det som ble løsningen for oss, var at PPT kom på banen og fikk oss til å tenke annerledes om elever med slike utfordringer. Med deres veiledning gjorde vi to ting som – uavhengig av elevenes utfordringer – ble en suksess.

Det første var å **snakke med enkelt-elever** om de utfordringene han eller hun hadde. Hvordan vil du at vi skal håndtere deg? Hva skal vi si eller gjøre når du blir urolig/sint/skuffet o.l.? Og, kanskje aller viktigst: Hva skal vi IKKE si og gjøre? Hva ønsker du at de andre elevene skal gjøre/ikke gjøre eller si/ikke si? Da fikk vi mange aha-opplevelser!

For det andre fikk vi samtykke fra elevene og foreldrene til å **fortelle klassen** hvilke utfordringer den enkelte eleven hadde. Dette var kanskje det mest vellykkede vi gjorde. Vi snakket åpent om hva den enkelte elev slet med, hva som var lurt for klassen å gjøre og hva de absolutt ikke skulle gjøre. Dette avdramatiserte situasjonene og roet alle elevene såpass ned, at det ikke lenger ble behov for den assistenten som hadde vært til stede i alle timene.

Dette begynte vi med for to år siden, og det er en praksis vi fremdeles bruker med jevne mellomrom. Innimellom glemmer elevene seg, eller de blir såpass lei av enkelte medelever at det oppstår en konflikt. Men når praksisen om åpenhet er etablert, er det ganske enkelt å ta opp saken i gruppa og minne dem om realitetene. Da får vi roet situasjonen raskt. Vi er også ærlige på at det er lov, og forståelig, å bli lei, sint og provosert over atferden til enkelte elever. Likevel må de huske at det er ting elevene selv ikke greier å kontrollere, f.eks. når en elev har ADHD.

«... ikke lenger behov for den assistenten som hadde vært til stede i alle timene.»

Rektor

Elevgruppa har vist stor forståelse for disse enkeltelevene, selv om dette er en gruppe der alle elevene ikke nødvendigvis er helt trygge på hverandre. De elevene som har de ulike utfordringene, har fått en mye bedre hverdag.

8.4 Forskning om samarbeid, internt og eksternt

8.4.1 Team med komplementære kompetanser

Samarbeid mellom spesialpedagog og lærer

En av de viktigste grunnene til at Essunga kommune opplevde suksess ved å gå over til inkluderende opplæring,¹⁸⁰ var at de satte sammen gode undervisningsteam. Alle som hadde jobbet i skolens spesialundervisningsavdeling, ble flyttet over til de ordinære klassene, sammen med alle elevene som hadde fått sin spesialundervisning i grupper. Så ble det laget team, som gjerne besto av en allmennlærer og en spesialpedagog, lærere med komplementære kompetanser. Den læreren som hadde utdanning og/eller erfaring innenfor spesialpedagogikk, fikk som oftest oppgaven med å undervise hele klassen når elevene skulle introduseres for et nytt tema, eller de skulle gå løs på nye utfordringer i fagene. På den måten økte de sjansene for at lærestoffet ble presentert på en slik måte, at alle elever hang med helt fra starten. De erfarte at det var uhyre viktig å sette av tilstrekkelig tid både til planlegging og evaluering, for å utnytte ressursene slik at elevenes faglige og sosiale læringsutbytte ble best mulig. Det er en lederoppgave å sørge for at det settes av tid til samarbeid i forkant og etterkant av undervisningen.

Samarbeid mellom lærer og assistent

En annen vanlig form for kollaborativt samarbeid, er når en lærer samarbeider med en undervisningsassistent eller fagarbeider (heretter brukes betegnelsen assistent). Dette er vanligvis personer med en mer begrenset utdanningsbakgrunn enn læreren. Selv om mange assistenter er både erfarne og velkvalifiserte, har de en annen rolle enn læreren, og det er læreren som til syvende og sist har ansvaret for det som skjer i forhold til elevenes faglige og sosiale læring. Mitchell understreker at planleggingen selvfølgelig må være en felles aktivitet, hvor man overholder de generelle prinsippene for samarbeid i team – med anerkjennelse av assistentens viktige bidrag.

Assistenter har ofte i oppgave å støtte opp om elever med særskilte behov. Det betyr ikke at de bare skal jobbe med denne typen elever i klassen. Det viktigste assistentene må unngå, er å gjøre elever med særskilte behov overdrevent avhengige av dem. De skal heller hjelpe elevene til å bli mer og mer selvstendige.

En undersøkelse av 20 000 lærere og assistenter i England og Wales konstaterte at selv om assistentene ga lærerne en mere positiv holdning til sitt arbeid, og ga dem mulighet til å tilbringe mer tid med resten av klassen, gjorde elevene som fikk støtte av en assistent, gjennomsnittlig **mindre framskritt enn andre** med tilsvarende evner, sosial bakgrunn og kjønn, **som ikke mottok assistanse**.¹⁸¹ Forskerne forklarte dette – noe uventede – resultatet slik:

- Mindre enn 25 prosent av lærerne er **opplært i å lede en assistent**.
- Få lærere setter av **tid til planlegging- og tilbakemelding** sammen med assistenten.
- Jo mere tid elevene er sammen med assistenten, jo mindre kontakt får de med læreren sin. Resultatet blir ofte, at de elevene som har størst behov, **mister kontakten med læreren og klassens plan** for opplæringen.

Assistentenes arbeidstidsavtale avviker fra lærernes avtaler, og det er vanligvis ikke satt av mye tid til møter i deres dagsplaner. Mange assistenter i skolene på Fosen kombinerer jobben som undervisningsassistent med jobbing i skolefritidsordningen (SFO), både før og etter

¹⁸⁰ Du kan lese mer i **faktor 1** i denne veilederen om Essunga kommunes helomvending, og den forskning som er foretatt på langtidsvirkningen av Essunga kommunes suksess med inkludering.

¹⁸¹ Blatchford, P., Russel, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Abingdom, Oxon: Routledge. I: Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Side 108. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S.

undervisningstida. Da kan det bli lite rom for samarbeid i løpet av dagen. Mange assistenter uttrykker frustrasjon over at det settes av så lite tid i deres arbeidsplan til samarbeid med klasselærerne.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det bør være en lederoppgave å sørge for at det blir satt av tilstrekkelig tid til samarbeid mellom lærer og assistent. Lærerne må også få relevant opplæring i det å skulle lede en assistent, og følge de generelle prinsippene for samarbeid i team. Hvis dette samarbeidet ikke fungerer, er det de mest sårbare elevene det går utover.

Andre former for kollaborativt samarbeid

Konsultasjon: Dette er en type indirekte samarbeid, der konsulenten ikke arbeider direkte med elevene. Dette skjer når du som vanlig lærer har tilgang på en spesiallærer, veileder eller en lærerspesialist som gir råd og veiledning om hvordan du kan arbeide med en elev med ek1.4.7stra læringsbehov.

Samarbeid med spesialister: Alt etter hvilke særlige behov eleven har, kan du som lærer eller leder komme i kontakt med en rekke offentlige instanser og foreninger som representerer grupper med ulike funksjonsnedsettelse. Disse kontaktene kan kreve at du skal forholde deg til faggrupper som psykologer, leger, logopeder, ergoterapeuter, fysioterapeuter, politi og advokater, for å nevne noen. Mitchell gjør oppmerksom på at det å arbeide sammen med folk som har en spesialistbakgrunn som er markant ulik din egen, kan være en stor utfordring.

Samarbeid med foreldre: Foreldresamarbeid er beskrevet under **faktor 6**.

Samarbeid med internt støttesystem: Mitchell beskriver en modell for team på skolenivå i Sør-Afrika, som har gjort inntrykk på ham. I denne modellen er teamets primære funksjon å etablere velkoordinerte støtteordninger for elever og lærere, som kan fremme lærings- og undervisningsprosessen, ved å identifisere og støtte opp om behov hos elever, lærere og hele virksomheten. Suksessfaktoren for disse teamene er den støtten og oppmuntringen skoleledelsen tilbyr. Skoleteamenes primære funksjon er å utvikle en støttende skolekultur og noen gode strategier for elever med ekstra læringsbehov. De setter søkelyset på å støtte den enkelte lærer. For å lykkes, trenger skoleteamene en dedikert leder og en person som følger opp og registrerer systematisk det som skjer i skoleteamet.

Barnehager og skoler i Indre Fosen kommune skal også ha interne støttesystemer, som består av minimum leder og/eller avdelingsleder og spes.ped.-ansvarlige. Støttesystemet har noen flere deltakere i skolene, avhengig av skolens størrelse. I Lokal handlingsplan for vurdering i og av grunnskolene i Indre Fosen beskrives skolenes interne støttesystem slik:¹⁸²

Det er viktig at lærerne ikke blir sittende alene med ansvaret for elevene. Skolene skal ha et internt støttesystem, der lærerne blant annet kan legge fram ulike utfordringer knyttet til læringsmiljø og -resultater. Teamet består av rektor og/eller avdelingsleder, spes.ped. ansvarlig, sosiallærer og helsesykepleier. På mindre skoler kan teamet bestå av skolens ledelse og to-tre lærere på ulike trinn. I teamet ser man på utfordringene sammen, og forsøker å lage en tiltaksplan. Man blir enige om en periode med utprøving av tiltak, og evaluerer og vurderer situasjonen på nytt når perioden er over. Tiltakene dokumenteres. Ved behov, kan skolene også søke veiledning hos PPT eller henvise til kommunens tverrfaglige drøftingsteam, hvis saken er sammensatt.

¹⁸² Indre Fosen kommune (2020). [Lokal handlingsplan for vurdering i og av grunnskolene i Indre Fosen](#), vedtatt 22.09.2020.

8.5 Øvingsoppgaver om støtte

8.5.1 Det nærmeste laget rundt barnet og det interne støttesystemet

Det viktigste laget rundt barnet, er de som treffer barnet til daglig. Her er selvfølgelig foreldrene aller viktigst. Nest etter foreldrene er det som oftest de ansatte på avdelingen eller klassetrinnet som er mest sammen med barnet, og kjenner barnet godt i den konteksten det oppholder seg i. Dette laget må samarbeide godt for å gi barnet den omsorg og støtte det trenger.

De som jobber tettest på barnet, trenger noen i nærheten som de kan hente hjelp og støtte fra ved behov. Dette kaller vi det interne støttesystemet i barnehagen eller på skolen. For å få brukt det interne støttesystemet godt, må du ha kjennskap til hvilken kompetanse som er der. Hvis din virksomhet ikke har et slikt støttesystem, bør du etterspørre dette hos lederen din.

Oppgave

1. Kartlegg og systematiser den kompetansen som fins i det interne støttesystemet på din virksomhet.
2. Finn ut hvordan det interne støttesystemet hos dere arbeider, og hvilken mulighet du har til å melde inn en sak og være til stede når denne saken behandles.
3. Hvordan følger støttesystemet opp saken?
4. Dersom du opplever at det interne støttesystemet hos dere har et forbedringspotensial, skriv ned hvilke endringer du ønsker deg, og be om et møte med din leder for å drøfte ditt forslag.

Støttemateriell

- Som bakgrunnsstoff kan det være lurt å lese det som står om «kollaborativt samarbeid» i omtalen av forskning i **faktor 8** i denne veilederen. Kapitlet inneholder en beskrivelse av hvordan det interne støttesystemet er ment å fungere i Indre Fosen kommune. Her er det nok ikke alltid at kartet stemmer helt med terrenget.
- Testmann Minne skole gir et eksempel på god praksis i forhold til **faktor 8** når de forteller hvordan deres interne støttesystem faktisk arbeider, både regelmessig og systematisk. Dette er et eksempel andre kan ta lærdom av.

8.5.2 Samarbeid mellom lærer og assistent

En britisk rapport fra 2019 deler de ulike assistentrollene inn i seks typologier:¹⁸³

1. **Øy**: Assistenten og eleven er stort sett utkoplet fra lærerens bevissthet.
2. **Oppbevaringsboks**: Assistenten utplasseres først og fremst for å sørge for at eleven med spesielle behov, ikke forstyrrer undervisningen.
3. **Grupperom**: Assistenten arbeider på egen hånd for å støtte elevens læring i arealer utenfor klasserommet.
4. **Læringskanal**: Assistenten og læreren har utviklet en form for samarbeid, basert på erfaringer etter å ha jobbet sammen over lang tid.
5. **Partner**: Læreren og assistenten støtter hver sine elever med de samme aktivitetene, og jobber på like fot i klasserommet.
6. **Ekspert**: Assistenten sirkulerer rundt i hele klassen og støtter alle elevene, også de elevene som har et ekstra læringsbehov.

¹⁸³ Slater, A. & Gazely, L. (2019). *Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies*. Educational review, 71(5), 547-563. I: Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education – using evidence-based teaching strategies, third edition*. Side 181. Oxfordshire: Routledge

Hvis dere har assistenter, (inkl. fagarbeidere, miljøarbeidere o.l.) i din virksomhet, skal de være med når dere jobber med denne oppgaven.

Oppgave

1. Reflekter sammen over hvilken rolle assistentene har i deres virksomhet.
2. Sett dere et mål for hvordan assistentressursen skal brukes i framtida, og drøft hva dere må gjøre i deres virksomhet for å nå dette målet.

Støttmateriell

Som bakgrunnsstoff for å arbeide med denne oppgaven, er det lurt å lese det som står om «Samarbeid i team» i **faktor 8** i denne veilederen.

Mitchell gir også noen flere råd, som kan brukes under refleksjonene:

- Assistentene bør ikke brukes som uformelle lærerressurser for lavtytende elever.
- Bruk assistentene til å øke verdien av lærerens innsats, ikke til å erstatte den.
- Bruk assistentene til å hjelpe elevene med å utvikle selvstendige ferdigheter og lykkes med sin egen læring.
- Sørg for at assistentene er godt forberedt på den rollen de skal ha i klasserommet.
- Bruk assistentene til å støtte enkeltelever og små grupper i strukturerte, evidensbaserte tiltak. Sørg for at det er tydelig sammenheng mellom det elevene lærer i klasserommet, og disse strukturerte tiltakene.

8.5.3 Samarbeid med PP-tjenesten om tidlig innsats og forebygging

Denne oppgaven kan gjerne løses i barnehagens eller skolens interne støttesystem, i et spes.ped. nettverk eller i et ledernetverk.

I kvalitetskriteriene som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet for PPT, står det:

PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats. **Tidlig innsats** kan være innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv eller å gripe inn tidlig når et problem oppstår eller blir avdekket. For å støtte opp under dette kriteriet, kan disse punktene legges til grunn:

- PP-tjenesten, sammen med barnehagen og skolen, bidrar til å sette inn tiltak raskt når barn og unge er henvist til PP-tjenesten.
- Eier, PP-tjenesten, barnehagene og skolene samarbeider om pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging for tidlig innsats. Samarbeidet kan dreie seg om: organiseringa av barnehagetilbudet og opplæringen for elevene, arbeidsmåter eller undervisningsmetoder, læremidler og læringsressurser, progresjon i barnets utvikling og elevens opplæring, i tillegg til observasjon og undervegsvurdering.
- Skoleeier, PP-tjenesten og skolene har felles rutiner for hva skolene skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut av tiltak før henvisning til sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning, og for hvordan PP-tjenesten bør involveres i dette arbeidet ([opplæringsloven § 5-4](#)).

PP-tjenesten skal arbeide forebyggende. **Forebyggende arbeid** innebærer at PP-tjenesten bidrar til at barnehager og skoler kommer i forkant av problemer og lærevansker ved å sette i gang tiltak. Det kan være universelle tiltak eller spesielle tiltak for barnehager eller skoler med utfordringer. Videre står det blant annet:

- PP-tjenesten bidrar med råd og veiledning knyttet til pedagogisk ledelse, klasseledelse, skolemiljø og spesialpedagogiske og didaktiske spørsmål.
- Kommunen har i samarbeid med PP-tjenesten, barnehagene og skolene konkretisert det ansvaret og de rollene PP-har i det forebyggende arbeidet.
- Det forebyggende arbeidet inngår i felles rutiner for PP-tjenesten, barnehagene og skolene.

Oppgave

- Hvilke samhandlingsrutiner har din kommune mellom barnehagen/skolen og PPT, som sikrer tidlig innsats og forebygging, og skaper gode vilkår for utvikling av et inkluderende læringsmiljø?
- Gitt dagens bemanning i PPT: Hvordan tenker dere at PPT og virksomhetene kan samarbeide for at dere sammen kan oppfylle kvalitetskriteriene til tidlig innsats og forebygging? Hvor trengs det større innsats? Hvor kan PPT ev. redusere sin innsats?

Støttmateriell

- Artikkelen [Hva gjør PP-tjenesten?](#) På www.udir.no.
- Artikkelen [Kvalitetskriterium i PP-tjenesta](#). På www.udir.no.

9 Ressurser

Den niende faktoren til David Mitchell er ressurser. Tilgang på tilstrekkelige ressurser er viktig for å skape inkluderende praksis. Med ressurser mener vi både personalressurser, kompetanse, tidsressurser, teknologi og materielle ressurser. Mitchell peker på at en inkluderende praksis er ressurskrevende, men ikke mer ressurskrevende enn i segregerte tilbud.



Barnehager og skoler har ikke ubegrenset tilgang på noen av ressursene som er nevnt over. Nøkkelen for å lykkes med inkluderende praksis, er at vi jobber evidensbasert innenfor de rammene vi har. Med «evidensbasert» mener vi å bruke strategier og metoder som ut fra forskning har vist seg å være effektive for barns sosiale og faglige utvikling.

Inkluderende praksis er ikke et sparetiltak, men en måte å bruke ressursene på, som fremmer gode læringsmiljøer for alle.

9.1 Mitchell om ressurser

I **barnehagen** må ledelsen og personalet være bevisst på hva som trengs av ulike type ressurser for å sikre barns deltakelse i inkluderende fellesskap. I møte med barn som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, trengs både kunnskap, kompetanse, utstyr og materiell for å sikre deltagelse, mestring og læring for det enkelte barn. Ressurser som i utgangspunktet er ment å brukes for å tilrettelegge for enkeltbarn, vil ofte også være en investering som kommer fellesskapet til gode.

Kunnskap er en viktig ressurs som utnyttes best når den er tettest på barna. Det bør derfor legges til rette for at både assistenter og barnehagelærere får delta på kurs, veiledning, planlegging og på felles refleksjonsmøter. Når flere i personalet innehar den nødvendige kompetansen, bidrar det til å sikre at barnet får god tilrettelegging selv om de som jobber tettest på barnet, blir syke eller skifter jobb.

En annen viktig ressurs er tid. Det kan handle om å lage materiell og opplegg som gjør det mulig for alle å delta. Et eksempel på dette er tid til å lage kommunikasjonsplansjer til boklesing, aktiviteter som gjøres i barnehage, temaarbeid, opplevelser, lek, etc. Det handler ikke minst om tid til samarbeid og refleksjon mellom de som jobber med barnet.

I **skolen** er det spesielt viktig at ledelsen er oppmerksom på at et system med mer enn én lærer til stede i undervisningen, krever tid til samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Dette må det settes av tilstrekkelig tid til, hvis ikke er det sløsing med dyrebare ressurser.

I omtalen av Mitchells **faktor 8** i denne veilederen, kan du finne mye stoff om teamarbeid, blant annet om samarbeid i klasserommet mellom allmennlærer og spesiallærer, og mellom allmennlærer og assistent. Der ligger det også en oppgave knyttet til assistentens rolle i klassen, og et eksempel på god praksis. I praksiseksemplet forteller en rektor om hvordan åpenhet om utfordringer knyttet til elever med ulike diagnoser, førte til at læringsmiljøet ble forandret, og behov for en assistent som fulgte klassen hele dagen, falt bort.

9.2 Regelverk om ressursbruk

9.2.1 Spesialpedagogisk hjelp og økonomi

I veilederen *Spesialpedagogisk hjelp* skriver Utdanningsdirektoratet:¹⁸⁴

Kommunen har plikt til å oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp jf. barnehageloven § 31 fjerde ledd, og det er kommunen som har ansvaret for at barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, faktisk mottar den hjelpen som er fastsatt i vedtaket. Barnet har bare rett til spesialpedagogisk hjelp i den kommunen barnet er bosatt. Dette gjelder også hvis barnet går i en barnehage utenfor kommunen.

Retten til spesialpedagogisk hjelp er en individuell rett som går foran økonomi. Kommunen kan ikke avslå en søknad om spesialpedagogisk hjelp av økonomiske hensyn. Kommunen kan kun avslå en søknad om spesialpedagogisk hjelp hvis barnet ikke har «særlige behov».

9.2.2 Spesialundervisning og økonomi

I veilederen *Spesialundervisning* skriver Utdanningsdirektoratet:¹⁸⁵

«Skolen må vurdere hvordan opplæringen kan tilrettelegges slik at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Skolen må se på forventningene til eleven og om det er behov for store avvik fra den ordinære opplæringen.

Elevens forutsetninger og utviklingsmuligheter må vurderes nøye sammen med hva som skal til for å gi eleven et forsvarlig utbytte. Målet er at opplæringen skal være likeverdig med den opplæringen andre elever får.

Skolen kan ikke redusere tilbudet på grunn av økonomi. Dette er blant annet understreket i forarbeidene til opplæringsloven og av Sivilombudsmannen.

Skolen har ikke mulighet til å redusere tilbudet fordi tilretteleggingen er kostbar. Samtidig er retten til spesialundervisning ikke en rett til et optimalt tilbud, men en rett til et tilbud som gir eleven et forsvarlig utbytte.

I forarbeidene til § 5-1 i opplæringsloven står det:

På same måten som for ordinære elevar kan tilbodet formast ut under eit visst omsyn til kva for pedagogiske og økonomiske ressursar som står til disposisjon. På den andre sida er det ikkje utan vidare nok til å oppfylle kravet om likeverd at like store ressursar blir sette inn som for andre elevar. For å gi funksjonshemma elevar eit opplæringstilbod som gir dei sjansen til å realisere måla sine, er det i dei fleste tilfella nødvendig å setje inn større ressursar enn for den ordinære opplæringa.

Spesialundervisning er en individuell rettighet for eleven som går foran økonomi. Skolen har plikt til å melde fra om manglende økonomisk dekning til skoleeier. Skoleeier er ansvarlig for at elever som har behov for spesialundervisning, får oppfylt sin individuelle rett.

Skoleeiers utgifter i forbindelse med spesialundervisningen er summen av alle enkeltvedtakene. Dette kommer blant annet fram av forarbeidene til § 5-1 i Ot.prp. nr. 46 (1997-98) på side 167:

At spesialundervisning skal givast som ein rett til den enkelte, vil seie at eit opplæringstilbod på det minstenivået lova nemner, blir halden utanfor den fridommen kommunane har til å gjere økonomiske prioriteringar. Kommunen eller fylkeskommunen kan då ikkje lovleg avslå

¹⁸⁴ Utdanningsdirektoratet (2014): [Veileder Spesialpedagogisk hjelp](#). På www.udir.no. Sist oppdatert 29.03.2017.

¹⁸⁵ Utdanningsdirektoratet (2014). [Veileder Spesialundervisning](#). På www.udir.no. Sist oppdatert 11.01.2021.

eit krav om spesialundervisning med den grunngevinga at det ikkje er sett av midlar til dette i kommunebudsjettet.

Økonomiske hensyn kan kun trekkes inn dersom foreldrene eller PP-tjenesten foreslår et opplæringstilbud som går utover minstekravet til hva som gir et forsvarlig utbytte for denne eleven.

Etter at minstekravet er oppfylt, er det imidlertid mulig å legge vekt på skolens økonomi. Det finnes grenser for hvilket tilbud eleven har rett på. I **Malvikdommen** fra 1993 understreker Høyesterett at det vil være en totalvurdering som ligger til grunn når en skal vurdere hvor mye ressurser som skal brukes for å sikre et likeverdig tilbud til alle. Høyesterett påpeker at det er grenser for hvor stor tilrettelegging som kan kreves.¹⁸⁶

9.3 Eksempler på god praksis

9.3.1 Lunsjpausen på avdelingen

I **Tungtrø barnehage** har de ansatte betalt lunsj. De har gjort et bevisst valg på at de voksne har pausene sin på avdelingen. På den måten har de bra voksentetthet gjennom dagen.

9.3.2 Felles samarbeidstid for alle som jobber på klassetrinnet

Ved **Testmann Minne skole** har skolen siden 2020 prioritert å sette av 30-45 min timeplanfestet samarbeidstid hver uke for alle tilknyttet det samme trinnet. Dette gjelder på alle klassetrinn. Denne tiden er høyt verdsatt av alle, da det er eneste tidspunktet i uka der alle er samlet på denne måten. Tiden utnyttes slik:

- Elev og klasseinfo
- Mulighet for å få gjort avtaler som det er viktig at alle kjenner til
- Lage tverrfaglige opplegg der alle bidrar fra sitt ståsted
- Avsette tid til minimum 4 elever i hver samarbeidstid. Dette for at alle skal bli løftet fram og ikke bare de som utmerker seg. Dette er et bevisst valg med tanke på inkludering.

En annen sak det er verdt å nevne fra Testmann Minne skole, er at skolen, så langt det går, leier inn vikarer på SFO, for å få med alle fagarbeiderne på kurs og viktige møter.

¹⁸⁶ Norsk Retstidende (1993). *Malvikdommen*. Side 811.

9.4 Øvingsoppgaver om ressurser

9.4.1 Er flere ressurser alltid det beste svaret?

I omtalen av **faktor 6** i denne veilederen er det en omtale av arbeidet til den svenske forskeren Johan Malmqvist. Han hevder at forskjellen mellom det han kaller ekskluderende og inkluderende skoler, ikke kan knyttes til forhold hos elevene. Etter at det er justert for sosioøkonomisk bakgrunn, ser det ut til at den store forskjellen mellom skoler som lykkes, og de som mislykkes med inkludering, handler om **hvordan de ansatte tenker og snakker**. De *ekskluderende* skolene er svært opptatt av problemer og utfordringer og «roper» stadig på hjelp fra eksterne eksperter fra PPT, BUP og liknende. Det utvikler seg en virkelighetsoppfatning og en «sannhet» i skolekulturen om at enkelte elever aldri vil kunne bli ivaretatt innenfor den ordinære opplæringen, og at de derfor må få sin opplæring i et alternativt eller segregert tilbud. Selv om de *inkluderende skolene* også anerkjenner utfordringer og dilemma i arbeidet, ser disse skolene ut til å kjennetegnes av lærernes vilje til å ta ansvar for alle elevene. Dette ansvaret deles av alle som jobber på skolen, og skolen er på sin side forpliktet til kontinuerlig å videreutvikle sin inkluderende praksis.

Etablering av slike inkluderende holdninger forutsetter at lærerne får mulighet til å delta i grunnleggende etiske refleksjoner sammen med sine kollegaer. Disse refleksjonene må kunne utfordre og utforske etablerte sannheter, praksiser og rutiner ved skolen. Dette henger sammen med overordnet del av læreplanen, der det heter at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»

Oppgave

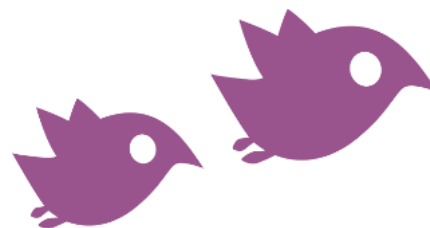
1. Hva tenker du når Johan Malmqvist mener det er forskningsmessig evidens for at forskjellen mellom ekskluderende og inkluderende virksomheter ikke kan knyttes til forhold hos elevene?
2. Hva kjennetegner din skole? Jobber du på en skole som passer inn i Johan Malmqvist sin beskrivelse av en inkluderende skole? Hvilke rutiner har skolen når det dukker opp en elev som trenger mer tilrettelegging enn de andre?
3. Hvordan jobbes det for å etablere inkluderende holdninger på din virksomhet? Når finner dere tid og rom for etiske refleksjoner, samtaler om felles verdier og vurdering og videreutvikling av praksis?

Støttemateriell

- Filmen Ole og Petter på <https://vimeo.com/311672242>
- Kristian Øens artikkel [Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd](#) som ligger på www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.

10 Ledelse

Den tiende faktoren til Mitchell er ledelse. Som leder er din vektlegging av inkluderende læringsmiljø helt avgjørende for at inkluderende holdninger og praksis skal gjennomsyre organisasjonen. Å skape og vedlikeholde en inkluderende læringskultur, krever at du prioriterer dette arbeidet og setter av tid, både din egen tid, og den tiden de ansatte trenger for å kunne utvikle inkluderende praksis.



10.1 Mitchell om ledelse

Å etablere en positiv kultur, innebærer formulering og implementering av mål for virksomheten. Målene avspeiler de felles verdiene, overbevisningene, holdningene, tradisjonene og atferdsmessige normene som barnehagen eller skolen setter i høysetet. Inkluderende barnehager og skoler skal kjennetegnes av

- et sterkt engasjement i å akseptere og framheve forskjellighet,
- bevissthet om følsomhet for kulturforskjeller og
- håndhevelse av høye, men realistiske normer og verdier.

10.2 Regelverk om ledelse

10.2.1 Samarbeid og barnehageutvikling

I rammeplan for barnehager er styrers lederoppgaver beskrevet slik:¹⁸⁷

Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt. Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse. Styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse. En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse er et godt samarbeid med barnehageeieren, barnehagens pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale.

Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og sørger for at hele personalgruppen involveres.

Styreren skal sikre at barnehagen har innarbeidet rutiner for samarbeid med relevante institusjoner, slik som skolen, helsestasjonen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnevernet.

10.2.2 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

I overordnet del av læreplanverket LK 20 står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.¹⁸⁸

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for – og tilrettelegge for – elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet

¹⁸⁷ Utdanningsdirektoratet (2017). [Rammeplan for barnehager. 2. Ansvar og roller](#). På www.udir.no.

¹⁸⁸ Utdanningsdirektoratet (2018). [Overordnet del av læreplanverket. 3. Prinsipper for skolens praksis](#). På www.udir.no.

mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.

10.3 Eksempler på god praksis

10.3.1 God ledelsesfilosofi

Styreren i **Akrobaten barnehage** har denne rettesnoren for sin lederrolle:

- **LE** – Jeg jobber ALLTID med samhold og glede på jobb. Dette innebærer at jeg LER med mine ansatte og blir kjent med dem. Jeg prøver å finne ut hva som gjør dem glade og hva de liker, og er nysgjerrig på selve mennesket.
- **DEL** –Jeg deler ALLTID av meg selv, også det som er vanskelig. Jeg DELER av det jeg ser som er bra, og som jeg vil se mer av. Hver dag prøver jeg å ta noen i å gjøre noe fint.
- **SE** – Jeg ser alltid etter det gode, og jeg tør også å SE det som ikke er bra. Jeg tar tak i det som ikke er bra – og er nysgjerrig på det bakenforliggende. Jeg involverer ansatte i det jeg ser, og lar dem delta i endringsprosessen.



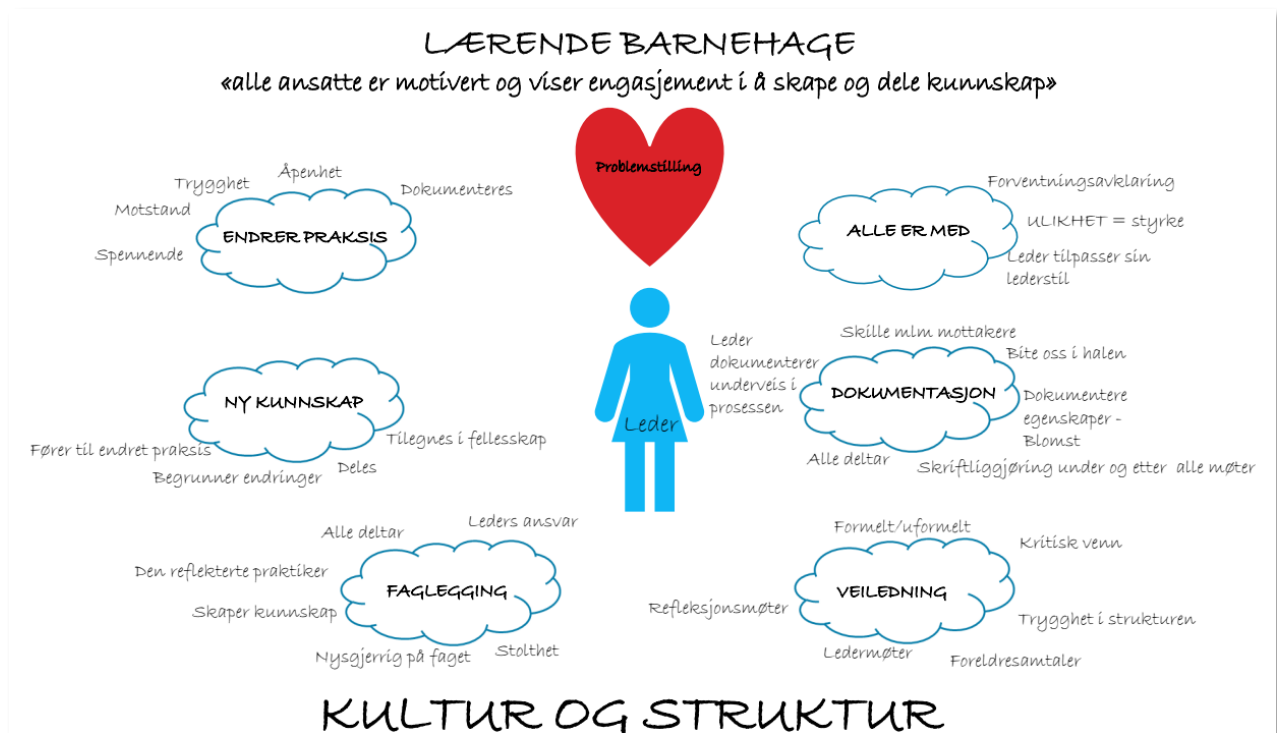
**Ledelse =
LE-DEL-SE**

10.3.2 Ledelse for endring og utvikling

Akrobaten barnehage trekker fram ledelse som en av suksessfaktorene for at inkluderende holdninger og praksis gjennomsyrrer hele deres organisasjon.

Ledelse av endring og utvikling – med søkelys på kulturen i personalgruppa – er spesielt vektlagt i denne barnehagen. Det viktige er å etablere en struktur som gir rom for å jobbe med utvikling. Et kontinuerlig søkelys på organisasjonsutvikling gir barnehagens ansatte trygghet i å gå inn i nye utviklingsprosjekt, som alle ansatte er en del av. På Akrobaten jobbes det hele tiden med å være en lærende barnehage.

Modellen nedenfor viser hvordan styrer og ledergruppe jobber med ledelse for læring og endring, gjennom å være en «lærende barnehage». Denne modellen er inspirert av teorier om hva som kjennetegner en «lærende barnehage», og laget med god støtte fra barnehagens veileder i BAKOM-prosjektet, Elisabeth Walsøe Lehn. Modellen støtter seg også til rammeplanens krav om at barnehagen skal være en lærende organisasjon, der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger og være tydelige rollemodeller.



Denne modellen er hentet fra et innlegg Hege Bergo, styrer i Akrobaten barnehage, holdt under en samling i BAKOM-prosjektet 17. september 2018. Du kan få tilgang til hele presentasjonen ved å henvende deg til barnehagen.

10.4 Forskning om ledelse og inkludering

10.4.1 Ledelse som bidrar til inkluderende kultur

Tanken om at den enkelte barnehage og skole har sin unike kultur, er ganske ny. Den er et godt verktøy til å forstå og påvirke mange av de atferdsnormene, som fins i virksomhetene. Mitchell skriver at en skoles kultur både bestemmer og avspeiler hvordan elever og ansatte oppfører seg mot hverandre: Lærere mot lærere, lærere mot elever, elever mot elever, foreldre mot lærere, foreldre mot elever osv. Kulturen har innflytelse på hvordan det kan skapes fornyelse på en skole. Enhver endring som søkes gjennomført, må stemme overens med skolens kultur. Alternativt må endringsagentene bearbeide skolekulturen, hvis de skal lykkes med å innføre nye ideer.¹⁸⁹

Noen ganger uttrykkes skolekulturen i form av en visjon, i skoledokumenter eller uttalelser av skolens ledere. Men som oftest er skolekulturen ikke formulert, men kommer til syne i det samspillet som finner sted i klassene, på lekeplassen, på personalrommet og helt ut i lokalsamfunnet – alle steder der skolesamfunnets medlemmer møtes. Skolekulturen er karakteristisk for skolen som organisasjon, ikke for hver enkelt person, selv om skolekulturens deltakere bidrar til å forme kulturen.

Å skape positiv barnehage- og skolekultur for barn med særlige behov, krever at du utøver godt lederskap.

¹⁸⁹ Hinde, E.R. (2004) *School culture and change: An examination of the effects of school culture and the process of change*. I Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Side 345. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S

Mitchell peker på sju områder som inngår i ditt ansvar som leder, for å bygge en inkluderende kultur:

1. Formulere og spre en **visjon**, Visjonen innebærer en definisjon av inkluderingens filosofi og målsettinger, og spres ut der det er mulig, f. eks. gjennom publikasjoner, taler til foreldre og lokalsamfunn og i dagliglivets samtaler.
2. Oppmuntre og **anerkjenne** de som fremmer inkludering. Dette kan skje både formelt og uformelt, offentlig eller privat.
3. Skaffe tilveie og fordele **ressurser**.
4. **Tilpasse** standardprosedyrer og luke ut praksis og planer som hindrer en inkluderende praksis.
5. Følge med på utviklingen ved å **involvere** deg og fremme inkludering gjennom egne handlinger og prioriteringer.
6. Håndtere **motstand**. I en organisasjon som skal endre praksis, oppstår det alltid motstand.
7. Skape læringsmiljø med klare mål og **forventninger** til de ansatte om å sette høye mål for seg selv og barn og elever.

Kulturen både avspeiler og bestemmer hvordan barnehagens og skolens brukere oppfører seg overfor hverandre. Den forutsetter at alle i virksomheten – og især de som har en lederrolle – gjør alt de kan for å skape en atmosfære med respekt for alle og stiller et utfordrende og inkluderende læringsmiljø til barnas disposisjon.

10.4.2 Ledere som fremmer inkluderende læringsmiljø

Som leder kan du, ifølge Mitchell, fremme inkluderende læringsmiljø gjennom å:

1. Sikre at dine **enkeltvedtak** er i tråd med føringer om inkluderende praksis.
2. Sette inkludering på **dagsorden** i fellesmøter, med både kunnskapsformidling, erfaringsdeling og refleksjon.
3. Tilby personalet **kompetanseheving** som fremmer inkludering. Det kan for eksempel handle om undervisningsmetodikk, bruk av digitale verktøy eller etterutdanning i spesialpedagogiske tema. Det kan også innebære å søke råd og veiledning fra PPT eller andre instanser som innehar viktig kompetanse.
4. Gi personalet **rammer** som gjør det mulig å realisere inkluderende praksis, for eksempel ved å sette av fast samarbeidstid for alle i laget rundt barn med ekstra læringsbehov.
5. Sette deg godt inn i hvordan arbeid med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning **praktiseres** på din virksomhet, og sikre at denne ivaretas på en inkluderende måte.

10.4.3 Utviklingsarbeid og endringsprosesser

I heftet *Dette vet vi om: Utviklingsarbeid og endringsprosesser* viser forfatterne Anne-Karin Sunnevåg og Pia Guttorm Andersen hvordan man kan gjennomføre utviklingsarbeid (innovasjonsprosesser) i skoler og barnehager på en kunnskapsbasert måte.¹⁹⁰ Et slikt utviklingsarbeid må gå gjennom tre hovedfaser:

- Initiering,
- implementering og
- institusjonalisering.

¹⁹⁰ Sunnevåg, A.K. & Andersen P.G. (2012). *Dette vet vi om: Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

De tre fasene kan ikke kun ses på som en lineær prosess, der den ene fasen følger etter den andre i tid. De må snarere ses på som sirkulære prosesser, som går inn i hverandre og er avhengige av hverandre.

Initieringsfasen leder fram mot en beslutning om å gjøre en endring. Den beste måten å initiere et utviklingsarbeid på, er når ledelsen og personalet analyserer seg fram til og blir enige om hvilke utfordringer de står overfor. Deretter blir de enige om målet med utviklingsarbeidet. Det er viktig at utviklingsarbeidet også forankres i ledelsen på kommunenivået. I denne fasen bør det utarbeides en overordnet *plan for utviklingsarbeidet*. Planen skal beskrive mål, arbeidsoppgaver og ansvarsforhold i alle faser av utviklingsarbeidet. I arbeidet med å få ansatte motivert og engasjert i utviklingsarbeidet, er det viktig at de får kunnskap om hvordan endringsarbeidet skal foregå. Det er også lurt at de får kunnskap om at motstand mot endring er en både sunn og naturlig reaksjon. Den beste måten å møte motstanden på, er gjennom informasjon, åpenhet, involvering og klare beslutninger.¹⁹¹ Derfor vil en kort, skriftlig plan for utviklingsarbeidet være på sin plass.

Som en del av arbeidet med initieringsfasen, skal det utvikles en *implementeringsplan* for utviklingsarbeidet. Denne planen skal knytte utviklingsarbeidet opp mot eksisterende planer og målsettinger og synliggjøre prioriteringer, synliggjøre mål og forventninger knyttet til arbeidet og legitimere bruken av nødvendig tid og ressurser. Implementeringsplanen er et dynamisk dokument, som kan justeres ut fra de erfaringer man gjør underveis i prosessen. Implementeringsplanen skal si noe om hva som skal evalueres og når det skal skje. En milepælsplan med tidsangivelse, ansvarsområder og ansvarsfordeling hører også med her.

I **implementeringsfasen** legges det til rette for systematisk arbeid over tid. Ledelsen må stadig prioritere utviklingsarbeidet og støtte aktivt opp om det. Det vil være nødvendig med opplæring og kompetanseutvikling av alle ansatte, og lages en plan for opplæring av nytilsatte.

Sunnevåg og Andersen sier at det vil være nødvendig utvikle skolens kultur mot det som kalles en samarbeidskultur, dersom nye tiltak skal forankres i virksomheten og bidra til varige endringer i den pedagogiske praksisen. Samarbeidskulturen styrker virksomhetens evne til å fatte beslutninger, og den fremmer profesjonskunnskapen i kollegiet. Å utvikle forståelse for, eierskap til og forpliktelse overfor utviklingsarbeidet vil påvirke resultatet i positiv retning. Et viktig redskap for å oppnå dette, er refleksjon og drøfting i grupper. Forfatterne anbefaler at man setter sammen refleksjonsgrupper på tvers av «gamle team». Da øker sjansen for at nye tanker og nye kommunikasjonsmønster utvikles. I en kommunikasjon der aktørene kun bekrefter hverandres opplevelser og legger til mer av det samme, foregår det ingen utviklende refleksjon. En ekstern veileder vil også kunne bidra med spørsmål, nye perspektiver og tilnærminger, og på den måten åpne opp for nye refleksjoner.

Institusjonaliseringsfasen (videreføringsfasen) handler om å etablere rutiner for evaluering av arbeidet og rutiner for vedlikehold av felles målsettinger over tid. Mye tyder på at man må ha kommet over en viss aktivitetsterskel i implementeringsfasen for å nå målet om institusjonalisering og videreføring. Utviklingsprosjekt med jevnlig aktivitet som bygger på



¹⁹¹ Fullan, M.G. (2005). *Leadership & Sustainability*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.

hverandre, og dermed forsterker virkningen av hverandre, bidrar til endring. Skippertak har liten eller ingen effekt.

Tida fra en setter i gang et utviklingsarbeid og til det helt og fullt er den daglige virksomheten i barnehage eller skolen, tar fra tre til fem år. Mange utviklingsarbeid smuldrer opp, fordi det er beregnet for kort tid til å gjennomføre de nødvendige fasene i innovasjonsprosessen. Michael Fullan viser til flere studier om implementering av ulike typer utviklingsarbeid i skoler.¹⁹² Felles for alle studiene er at det bare er et mindretall av deltakerskolene som kan sies å ha hatt en tilfredsstillende og suksessfull implementering. Ingen av de undersøkte skolene har videreført arbeidet etter en fem-tiårsperiode. Dette kan tyde på at skoler har stått overfor en utfordring knyttet til å anvende kunnskap om hvordan et utviklingsarbeid skal initieres og gjennomføres, og hvordan man skal få det til å bli en del av skolens virksomhet etter endt prosjektperiode, slik at endring av praksis blir en realitet.

Sjansen for å lykkes, vil derimot være store om dere jobber dere godt gjennom alle fasene i innovasjonsprosessen. En god forståelse av Fixsens rammeverk for implementering vil også kunne være til god hjelp i selve implementeringsarbeidet. Modellen er gjengitt og forklart nedenfor.

10.4.4 Fixsens rammeverk for implementering i barnehage og skole

På Læringsmiljøsenderets nettsider finner du mange gode ressurser om organisasjonsutvikling, og hva det er klokt å gjøre for å motivere medarbeiderne til å engasjere seg i utviklingsarbeid.¹⁹³

På dette nettstedet finner du blant annet flere modeller for implementering. Blant dem er Fixsens rammeverk for implementering, som mange er kjent med i Fosennettverket. Fixsen m.fl. har utviklet en modell som gir en god forståelsesramme av hva som skjer i selve implementeringsprosessen.¹⁹⁴

Pål Roland har spilt inn en film, der han forklarer Fixsens rammeverk for implementering. Filmen ligger på YouTube.¹⁹⁵

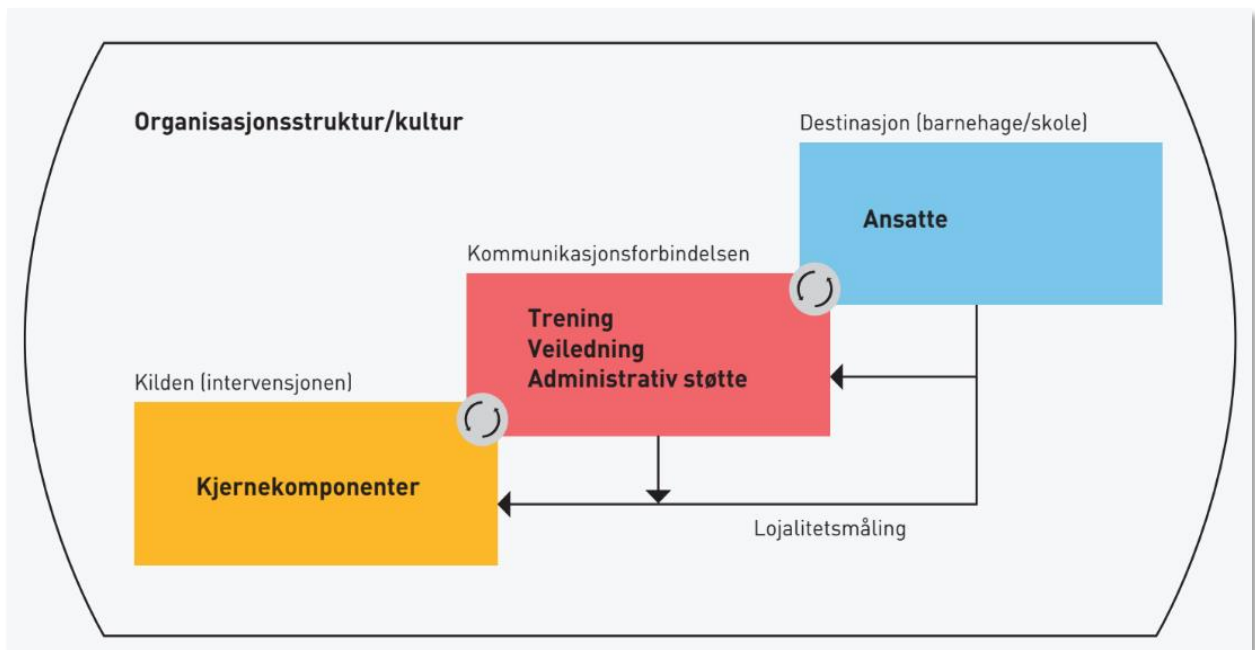


¹⁹² Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

¹⁹³ Universitetet i Stavanger (2021). *Organisasjonsutvikling i barnehage og skole*. På www.uis.no. Publisert 26.04.2021. Sist oppdatert 29.03.2022.

¹⁹⁴ Fixsen, D. m.fl. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida.

¹⁹⁵ Roland, P. (2016). Innføring i Fixsens implementeringsmodell. Publisert 14.12.2016 på <https://www.youtube.com/watch?v=1rcVPFRr0Dg>. Varighet 7:46 min.



Fixsens rammeverk for implementering. Kilde: Universitetet i Stavanger.

- *Kilden* refererer til den endringen som skal implementeres, altså selve innholdet i den endringen dere skal gjøre. (Det kan f.eks. være en omlegging av den spesialpedagogiske praksisen i barnehagen eller skolen.) I den gule firkanten står begrepet **Kjernekomponenter**. Kjernekomponentene er hovedinnholdet i endringen. Disse kan være laget på forhånd, eller de kan utvikles etter hvert.
- *Destinasjonen* er den organisasjonen som har besluttet å gjennomføre endringen (barnehagen eller skolen). Siden det er de ansatte som skal omsette kjernekomponentene i praksis, står det **Ansatte** i den blå firkanten.
- Det tredje, mellomliggende leddet, er *kommunikasjonsforbindelsen*. For å kunne overføre og omsette innholdet i kjernekomponentene til praksis hos de ansatte, er det avgjørende å ha gode implementeringsdrivere. I den rosa firkanten er det lagt inn tre slike implementeringsdrivere: Trening, Veiledning og Administrativ støtte.
 - **Trening** handler om hvordan de ulike kjernekomponentene innlæres og omsettes til praksis.
 - **Veiledning** kan dreie seg om innspill og korreksjoner i treningsaktivitetene.
 - **Administrativ støtte** kan for eksempel gå på ledelsens tilsyn, tildeling av ressurser og motivasjonstiltak.

For å lykkes med denne komplekse prosessen, må du både ha god kjennskap til kjernekomponentene, og du må kjøre implementeringsdrivere gjennom hele prosessen. Hvis du ikke gjør begge deler, vil det være veldig vanskelig å se noen effekt i det som foregår ute i avdelingene eller i klasserommene.

Som du ser av modellen, står *lojalitet* sentralt i prosessen. Hvor lojale de ansatte er med tanke på implementeringsdriverne og innholdet i kjernekomponentene, har avgjørende betydning for effekten av endringsarbeidet.

Helt øverst i modellen står det **organisasjonsstruktur/kultur**. Organisasjonsstruktur handler om hvor gode systemer det er i organisasjonen, og hvor stor kapasitet organisasjonen har før dere tar fatt på endringsprosessen. Kultur handler om verdinivået i organisasjonen, (f.eks. holdningen til inkludering).

10.5 Øvingsoppgaver om ledelse

10.5.1 Å bygge en inkluderende kultur

Mitchell peker på sju områder som inngår i lederens ansvar for å bygge en inkluderende kultur. Disse er omtalt i **faktor 10** i denne veilederen.

Denne oppgaven kan løses av ledergrupper på ulike nivå: I oppvekstledelsen på kommunenivå, i styrer- og rektornettverk, og internt i ledelsen på den enkelte virksomhet.

Oppgave

1. Hvilke plandokumenter har kommunen som beskriver hvordan man skal utvikle seg i retning av inkluderende barnehager og skoler? Finn fram det dere har av planer (prosjektplaner, implementeringsplaner, årshjul, planer for vedlikehold og utvikling av kompetanse, innføringskurs for nytilsatte m.m.) innenfor temaer knyttet til inkluderingsbegrepet. Hvordan innvirkning har disse planene på den daglige driften på de ulike nivåene i oppvekstsektoren? Er de synlige i hverdagen?
2. Hvordan jobber dere konkret med de sju områdene som Mitchell peker på som nødvendige for å bygge en inkluderende kultur?
3. Hvordan behandles inkluderingsarbeidet i ulike møter, herunder fellesmøter for personalet? Settes det av tid til kunnskapsformidling, erfaringsdeling og refleksjon?
4. Hvilke muligheter har de ansatte til å bruke fast arbeidstid, slik at alle i det nærmeste laget rundt barn med ekstra læringsbehov, kan bidra i samarbeidet?
5. Hvilke muligheter tilbys de ansatte til kompetanseheving som fremmer inkludering?

Støttmateriell

- Omtalen av forskning på ledelse og organisasjonsutvikling i **faktor 10**.
- Læringsmiljøsenderets ressurser om organisasjonsutvikling i barnehage og skole på www.uis.no.
- Praksiseksemplet fra Akrobaten barnehage om ledelse for endring og utvikling
- Anne-Karin Sunnevåg & Pia Guttorm Andersen: *Dette vet vi om: Utviklingsarbeid og endringsprosesser*.

11 Referanser

- Bae, B. & Waastad, J.E. (red) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget. Boka er tilgjengelig digitalt på Nasjonalbiblioteket, www.nb.no.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *[FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne \(CRPD\)](#)*. På www.regjeringen.no. Sist oppdatert 13.10.2021.
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T.S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø – faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Birkeland, J. (2020). *[Observasjon - en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial](#)*. Doktoravhandling. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Birkeland, J. (2021). *[Kartlegg ikke barnet, Gransk heller deg selv!](#)* Artikkel i www.barnehage.no, publisert 19.02.2021.
- Blatchford, P., Russel, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Abingdon, Oxon: Routledge. I: Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Side 108. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S.
- Blickfeldt, K., Heggem, T.G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10. 3. utgave. Basis*. Side 350 ff. Oslo: Gyldendal
- Brandzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: KF
- Brandzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal
- Brendeland, T.A. (2018). *Lekelyst – med rom for innelek*. Pedagogisk Forum.
- Bukowski, W.M. & Abecassis, M. (2007). *Self, Other and Agression. The never ending search for the roots og adaptation*. I: P. H. Hawley, T.D. Little & P.C. Rodkin (Eds.), *Agression and adaptation: The bright side to bad behavior*, side 185-207. Psychology press.
- Bærum kommune (2018). *[Ole og Petter](#)*. Tegnefilm. På www.vimeo.com.
- Cranner, K.V. (2021). *[Dette er oppdragerstilen som fungerer](#)*. Intervju med Pål Roland, publisert av Universitetet i Stavanger på www.uis.no 16.06.2021.
- Datatilsynet (2020). *[Arendal kommune kan likevel benytte Spekter](#)*. På www.datatilsynet.no. Publisert 25.11.2020.
- Dochy, F., de Richt, C. & Dyck, W. (2002). *Cognitive prerequisites and learning*, i Olsen, H.Ø. & Aasland, M. (2014). *Læringspartner. Underveisvurdering i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *[Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger](#)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. (2011). *[Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole](#)*. På www.utdanningsforskning.no. Publisert 15.07.2011.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016). *[Samarbeidet mellom hjem og skole](#)*. Forskningsartikkel publisert på www.udir.no, sist oppdatert 25.04.2016.
- Elster, J (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engelien, A.O. (2014). [Tilknytning og tilknytningsvansker i barnehagen](#). Forelesning av psykologspesialist Arnt Ove Engelien, Trygg Base AS, for Stavanger PPT. Publisert 22.04.2014 på www.barnehageside.no.
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2016). [Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker](#). NOVA Rapport 14/2015. Rapporten kan lastes ned på www.udir.no. Sist endret 13.01.2016.
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2108). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Essunga kommun (2016). *Att göra en synvända*. Forelesning for deltakere fra Sør-Trøndelag på studietur ved Högskolan i Borås 20.01.2016.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokuset tilnærming*. Andre utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2020). [Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger 2. utg.](#) Oslo: Fagbokforlaget.
- Fixsen, D. m.fl. (2005). [Implementation Research: A Synthesis of the Literature](#). Tampa, FL: University of South Florida.
- Flack, T. (2010). *INNBLIKK – et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Dokumentet kan lastes ned fra nettet.
- Flatås, R.M. (2018). *Samarbeidslæring i klasserommet. Metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex
- Flatås, R.M. (2021). *Samarbeidslæring i skolen. Metoder og øvelser*. Oslo: Fagbokforlaget
- Franck, K. (2014). [Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres](#). Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Fullan, M.G. (2005). *Leadership & Sustainability*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. Journal of Educational Psychology, 95(1): side 148–162.
- Gusfre, K.S. (2021). [Styrk barnas rettigheter til å varsle](#). Artikkel i www.utdanningsnytt.no, publisert 08.02.2021.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade*. Child Development, 72: side 625–638.
- Hansen, H.R. (2018). [Mobning](#). Århus: Aarhus Universitetsforlag. Fellesskapende didaktikker er nærmere beskrevet på s. 62.
- Hansen, H.R. (2021). *Parentesmetoden. Tenke- og handlestrategier mot mobbing*. Oslo: KF (Kommuneforlaget).
- Hansen, H.R. mfl. (2017). *Mobning. Viden og værktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag. Hansens artikkel er del av en [antologi](#) som ligger fritt tilgjengelig på www.friformobberi.dk.
- Harjo, M. (2019). *Elevråd, demokrati og medborgerskap*. Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk. Universitetet i Oslo
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2020). [«Er spesialundervisninga så elendig som ein vil ha det til?» – Kva som skal til for å lukkast med ein inkluderande fellesskule](#). Foredrag under Statpedkonferansen 2020. Foredraget ligger på YouTube og på www.statped.no. Nettsiden sist oppdatert 17.01.2022.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of School factors in school refusal*. Doktoravhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hehir, T., Pascucci, S., Pascucci, C. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Massachusetts: Harvard Graduate School of Education, i samarbeid med Abt Associates.
- Hinde, E.R. (2004) *School culture and change: An examination of the effects of school culture and the process of change*. I Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Side 345. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S
- Hungnes, T. & Bachmann, K.E. (2020). *Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing*. Artikkel på www.forebygging.no, Helsedirektoratet.
- Indre Fosen kommune (2020). *Lokal handlingsplan for vurdering i og av grunnskolene i Indre Fosen*, vedtatt 22.09.2020.
- Indre Fosen Ungdomsråd (2021). *Inkluderingsboka*. På www.indrefosen.kommune.no. Indre Fosen kommune.
- Juhl, O. (2009). *Relationer mellem lærer og elever 2009. En undersøgelse i 7. klasse*. Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet. På www.boerneraadet.dk.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Books.
- Kofoed, J. og Søndergaard, D.M. (2009). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kraft, P. (2014). *Selvregulering. Om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lande, E. & Pettersen-Solber, A. (2021). *Spesialundervisning og inkludering i klasserommet*. På www.utdanningsforskning.no. Publisert 28.04.2021.
- Lenes, R. (2021). *Barn–voksen-samspill i barnehagen – det autoritative perspektivet*. Forelesning 26.10.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.
- Lenes, R. (2021). *Tilhørighet, vennskap og selvregulering*. Forelesning 11.08.2021 i Indre Fosen kommune, Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malmqvist, J. (2016). *Working Successfully towards Inclusion – or Excluding Pupils? A Comparative Retrospective Study of Three Similar Schools in Their Work with EBD*. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(4), 344–360.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Fredrikshavn: Dafolo forlag A/S.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education – using evidence-based teaching strategies, third edition*. Oxfordshire: Routledge.
- Mjelde, R.F., Olsen, H.Ø. & Aasland, M. (2017). *Læringspartner og egenvurdering. Metoder og øvelser*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2015). *Den besværlige kategoriseringen*. *Cursiv*, Nr. 17, 95–114. På www.yumpu.com. DPU, Aarhus Universitet.
- Nasjonalt kunnskapscenter om utviklingshemming (2019). *Inkludering – om å skape en drakultur*. På www.naku.no. Sist oppdatert 29.01.2019.
- Nilsen, S. (2017). *Å møte mangfold og utvikle fellesskap*. I Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. m.fl. (2012). *Dette vet vi om: Vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Nordahl, T. (2015): *Hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordby, M.J. & Damsgaard, K. (2021). [Barn og unge med ADHD, Tourettes syndrom, autisme og ufrivillig skolefravær](#). Statped. Forelesning under Fagtorg midt, 8. desember 2021.
- Norsk Retstidende (1993). *Malvikdommen*. Side 811.
- NOU 2015: 2 [Å høre til](#). På www.regjeringen.no. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 3. *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
- Olsen, H.Ø. & Aasland, M. (2013). *Læringspartner. Undervisningsvurdering i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen forlag
- Olweus, D. og Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet
- Pape, K. (2020). [Lek og inkludering i barnehagen – motvekt til utestengelse og mobbing](#). Oslo: Kommuneforlaget A/S.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2019). *Elevers ulikheter : och specialpedagogisk kunskap*. Fjerde og omarbeidet utgave. Stockholm: Liber.
- Persson, E. (2016). *Inkludering och hög måluppfyllelse – går det att förena?* Forelesning for deltakere fra Sør-Trøndelag på studietur ved Högskolan i Borås 20.01.2016.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS, Student teacher relationship scale, Professional manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources (PAR).
- Pianta, R.C. & Hamre, B. (2009). *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity*. I: Educational Researcher 38(2): side 109-119.
- Rasmussen, R.H. (2017). [Vil ha ny definisjon av mobbing](#). På www.barnevakten.no, publisert 15.05.2017.
- Rege, M. m.fl. (2018). *Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. Oslo: GAN Aschehoug. Mange ressurser fra Agderprosjektet presenteres på <https://lekbasert.no>.
- Renk, K. & Phares, V. (2004). [Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents](#). Clinical Psychology Review, 24, 471–484.
- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv – Nye stemmer i praksis*. Oslo: KF (Kommuneforlaget).
- RKBU Vest (2019). [Fakta om mobbing](#). På www.norceresearch.no, sist oppdatert 08.11.2019.
- Roland, P. (2016). Innføring i Fixsens implementeringsmodell. Publisert 14.12.2016 på <https://www.youtube.com/watch?v=1rcVPFRr0Dg>. Varighet: 7:46 min.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosén, K. (2021). [Mobbebegrepets historie](#). Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning, NTNU
- RVTS Sør (2017). [LINK til livet](#). På www.linktillivet.no. Sist oppdatert i 2020.
- RVTS (2022). Nettstedet [Snakke med barn](#). På <https://www.snakkemedbarn.no>.

- Rygg, E. & Aasland, M.W. (2009). *Jeg er meg! Min meg – en bok om kropp, gode og vonde følelser, ulovlige hemmeligheter og berøringer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rønhovde, L.I. (2010). *Tål mine TICS, takk!* Tomter: InfolitenBOK
- Rønhovde, L.I. (2021). *Tourettes syndrom, vegringsatferd og bekymringsfullt fravær*. Bedre skole 2/2021. På <https://utdanningsforskning.no>. Publisert 16.09.2021.
- Sinding, A.I. (2019). *Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte?* På <https://psykologisk.no>. Publisert 10.09.2019. Sist oppdatert 29.06.2020.
- Skar, G.B. (red.) (2021). *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. Side 67 og 83. Oslo GAN Aschehoug.
- Skarstad, Kjersti (2019). *FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. På <https://naku.no>. Sist oppdatert 14.01.2019.
- Slater, A. & Gazely, L. (2019). *Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies*. Educational review, 71(5), 547-563. I: Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education – using evidence-based teaching strategies, third edition*. Side 181. Oxfordshire: Routledge
- Staksrud, E. (2021). *Digital mobbing – ti ting alle pedagoger burde vite*. Eksemplet er hentet fra Staksruds forelesning under andre nasjonale samling i Læringsmiljøprosjektet, pulje 5.
- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- Statped (2020). *Hva er inkludering*. På www.statped.no. Sist oppdatert 13.11.2020. Tekst og figurer i dette kapitlet er hentet fra denne nettartikkelen.
- Statped (2020). *Hva er dysleksi?* På www.statped.no. Sist oppdatert 02.06.2020.
- Statped (2020). *Mitchells 10 faktorer for inkluderende undervisning*. Film, publisert 16.11.2020. Varighet: 5:57 minutter.
- Statped (2020). *Sånn vil jeg ha det. Et samtaleverktøy*. Sist oppdatert 29.10.2020.
- Statped m.fl. (2021). *Problematic School Absenteeism*. Erasmus+ Strategic Partnerships. A nordic collaboration – Report 1.
- Statped (2022). *David Mitchells ti faktorer i barnehagen*. Artikkel på www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022.
- Statped (2022). *David Mitchells ti faktorer i skolen*. Artikkel på www.statped.no. Sist oppdatert 17.01.2022
- Statsforvalteren i Innlandet (2021). *Hva er egentlig elevens subjektive opplevelse?* På www.utdanningsnytt.no, sist oppdatert 11.05.2021.
- Statsforvalteren i Trøndelag (2021). *Inkluderende læringsmiljø*. Webinar med Guttorm Helgøy om kartlegging og observasjon av læringsmiljø. På www.statsforvalteren.no/Trondelag. Publisert 12.01.2021.
- Statsforvalteren i Trøndelag (2021). *Trygt og godt barnehagemiljø*. På www.statsforvalteren.no/nb/trondelag. En serie på sju filmer utviklet sammen med Trondheim kommune. Publisert 17.09.2021.
- Strand, M.G. (2019). *Slik kan lærere bli gode ledere for klassen*. Artikkel i www.forskning.no, publisert 30.06.2021.
- Sunnevåg, A.K. & Andersen P.G. (2012). *Dette vet vi om: Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sølvik, R.M. & Ertesvåg, S. K. (red.) (2020). *Ledelse i klasserommet – undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sølvik, R.M. (2021). *Deltaking og læring i klasserommet – eit relasjonelt handlingsrom*. Digital presentasjon til Fosennettverket høsten 2021. Innspilt 12.10.2021.
- Sølvik, R.M. (2021). *Fellesskapande undervisning – fagleg og sosial læring i samanheng*. Digital presentasjon til Fosennettverket høsten 2021. Innspilt 12.10.2021.

- Thornberg, R. (2018). *School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study*. British journal of sociology of education, Vol.39 (1).
- Tveit, A. (2009). *Roser vi barn for mye?* Spesialpedagogikk 10/2009. På www.utdanningsnytt.no. Publisert 21.08.2019.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om: Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Stavanger (2020). *Hva er klasseledelse?* På www.uis.no. Publisert 31.08.2020. Sist oppdatert 29.03.2022.
- Universitetet i Stavanger (2020). *Spekter*. På www.uis.no. Artikkel publisert 15.10.2020. Sist oppdatert 24.08.2021.
- Universitetet i Stavanger (2020). *CIESL-prosjektet tar klasseleing frå teori til praksis*. På <https://dev.uis.no>. Publisert 21.10.2020. Sist oppdatert 28.03.2021.
- Universitetet i Stavanger (2021). *Organisasjonsutvikling i barnehage og skole*. På www.uis.no. Publisert 26.04.2021. Sist oppdatert 29.03.2022.
- Universitetet i Stavanger (2021). *Slik kan du hjelpe elever tilbake til skolen*. På www.uis.no. Publisert 03.05.2021, sist oppdatert 28.03.2022.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Rundskriv 3-2010. Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. På www.udir.no. Sist oppdatert 18.09.2020.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Rundskriv Udir 5-2013. Privat hjemmeundervisning og det kommunale tilsynet med den private hjemmeundervisningen*. På www.udir.no. Sist endret 21.09.2020.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veileder Spesialundervisning*. På www.udir.no. Sist oppdatert 11.01.2021.
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Veileder Spesialpedagogisk hjelp*. På www.udir.no. Sist oppdatert 29.03.2017.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. På www.udir.no. Sist oppdatert 21.09.2016.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* På www.udir.no. Sist endret 29.08.2017.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. På www.udir.no. Sist oppdatert 01.08.2017.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Læreplanverket LK20*. På www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Sosial læring og inkluderende læringsmiljø*. Film på www.udir.no. Sist oppdatert 08.05.2019. Varighet 3:21 minutter.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Rundskriv Udir-2-2020. Individuell vurdering*. På www.udir.no. Sist endret 10.05.2021.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Fellesskapsbyggende undervisning*. Film på www.udir.no, sist oppdatert 02.12.2021. Varighet: 5:45 min.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Inkluderende fellesskap*. Film publisert på www.udir.no. Sist oppdatert 24.06.2021.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Rundskriv 1-2021, vedlegg 1. Faq og timefordelingen i grunnopplæringen*. På www.udir.no. Sist oppdatert 22.06.2021.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Samarbeidslæring*. Film på www.udir.no, sist oppdatert 02.12.2021. Varighet: 9:50 min.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Tilpasset opplæring. Inkludering*. På www.udir.no, sist endret 06.05.2021.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Å inkludere alle*. Støttmateriell til rammeplanen for SFO. På www.udir.no. Sist oppdatert 09.06.2021.

- Vaaland, G.S. (2011). *God start – utvikling av klassen som sosialt system*. I: Midthassel, U.V, Bru, E. Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (Red.): *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*, (s.18-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øen, K. & Krumsvik, R.J. (2021). *Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour*. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.
- Øen, K. (2021). [Inkluderende praksis i møte med utagerende atferd](https://www.utdanningsnytt.no). På www.utdanningsnytt.no, publisert 11.12.2021.
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor - barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Öhman, M. (2021). [Hva gjør du når barna leker?](https://www.barnehageforum.no) På www.barnehageforum.no. Publisert 14.09.2021
- Øygarden kommune (2021). Sosiogram for kartlegging av klassemiljø, publisert på www.oygarden.kommune.no. Sist oppdatert 23.03.2021
- Åmot, I. (2019). *Barnehagebarns stemme i sakkyndighetsarbeidet*. Foredrag under fagdag i regi av Statsforvalteren i Trøndelag 28.08.2019.
- Aarhus kommune (2022). [Har dit barn fravær i skolen?](https://www.aarhus.dk) På www.aarhus.dk. Sist redigert 23.02.2022.
- Aas, Å.M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

12 Stikkordsregister

2

25-prosentregelen · 41

Å

Aarhus kommune · 49
Aas, Åsne Midtbø · 50
Aasland, Margrete Wiede · 108
Aasland, Marita · 78; 171

A

Abecassis, Maurissa · 117
ADHD · 51
Akrobaten barnehage · 21; 161; 167
Aktivitetsplikt · 69
alternativ opplæringsarena · 41
Andersen, Pia Guttorm · 163
anerkjennelse · 33; 112; 113; 134
arbeidsminne · 122
Arendal kommune · 69
atferdsspråk · 120
autismespekterforstyrrelser · 53
autoritativ · 35; 83; 110

B

Babblarna · 149
Bachmann, Kari Elisabeth · 101
Back2School · 49
Bae, Berit · 113; 168
banking time · 119
Barnekonvensjonen · 18; 100
barnets beste-vurdering · 18
barnets perspektiv · 107
barnets subjektive opplevelse · 71
Baumrind, Diana · 110
bekymringsfullt fravær · 51; 55
 systematisk innsats · 49
Bergkastet, Inger · 89; 91; 112
Bergo, Hege · 162
beskyttelsesfaktor · 115
Birkeland, Johanna · 62
blinde flekker · 94
Brandzæg, Ida · 124
Brendeland, Turid · 72
Bruheim, Jan Magnus · 3
Bukowski, William M. · 117
Bærum kommune · 129

C

CIESL · 82
CRPD · 40; 141

D

Damsgaard, Kristine · 52
den lille elevsamtalet · 112
dialogmodellen · 102
digital mobbing · 104
diskriminering · 40; 141
Drugli, May Britt · 112; 114; 131; 138
Duesund, Charlotte · 79; 112
dysleksi · 50
Dysleksi Norge · 51

E

effektiv undervisning · 78
ekskluderende skoler · 128
elevdemokrati · 20
elevformidling · 79
elevmedvirkning · 19
elevråd · 20
Elster, Jon · 81
emosjonell støtte · 92
emosjonell tilrettelegging · 90
Engelien, Arnt Ove · 126
Eriksen, Ingunn Marie · 94
Ertesvåg, Sigrun K. · 82
Essunga kommune · 17; 22; 35; 151
EU Kids Online · 93

F

Fagerbakken barnehage · 27
Fallmyr, Øyvind · 120
fellesskapende didaktikker · 88; 105
fellesskapsbyggende undervisning · 90
Fembøringen barnehage · 72
Fennefoss, Anne Tove · 63
Fevåg barnehage · 27
Fixsen, Dean · 165
Flack, Tove · 87; 97
Flatås, Robert Mjelde · 79
fleksibel oppmerksomhet · 122
forebyggende arbeid · 154
foreldre
 - konflikter i samarbeidet · 133
 - samarbeid hjem-skole · 131

foreldreutvalget for barnehagene (FUB) · 86
forventninger · 110
Fosnaheim naturbarnehage · 27
Franck, Karianne · 62
Fullan, Michael · 165
fysisk læringsmiljø · 142
føleleshåndtering · 120
følellesprosessering · 121
følellesspråk · 120

G

Gusfre, Kari Stamland · 100

H

Halden kommune · 42
Hamre, Bridget · 92
Hansen, Helle Rabøl · 88; 105
harde nøtter · 95
Harjo, Martine · 20
Haug, Peder · 23
Havik, Trude · 55; 83
Hehir, Thomas · 44
Heinemann, Peter-Paul · 86
Helgøy, Guttorm · 117
Hungnes, Tonje · 101
hypersensitivitet · 51
Høgåsmyra barnehage · 42; 73; 107; 149

I

ikke-anonyme kartlegginger · 69
- elevenes opplevelse · 101
- Innblikk · 97
- personvern · 69
- Spekter · 95
- Øde øy · 99
implementering
- Fixens rammeverk · 165
Implementeringsfase · 164
implementeringsplan · 164
impulskontroll · 122
individuell opplæringsplan · 46; 56
individuell utviklingsplan · 56
Indre Fosen PPT · 148
initieringsfase · 164
Inkluderingsboka · 26
innovasjonsprosess · 163
institusjonaliseringsfase · 164
International Child Development Programme · 135
internt støttesystem · 149; 152; 153

J

Jansen, Kirsten Elisabeth · 63

Juhl, Ole · 113

K

kameratpåvirkning · 79
klasseledelse · 81
- førsteinntrykket · 82
klasseromsorganisering · 92
Kofoed, Jette · 88
kollaborativt samarbeid · 144
kompetansepakke inkluderende praksis · 15
komplementære kompetanser · 35
konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt
- funksjonsevne · 40; 141
kooperativ læring · 78
Kraft, Pål · 123; 134
krenkelsler · 69
Krumsvik, Rune Johan · 127
kulturskole · 142

L

ledelse · 160
ledelsesfilosofi · 161
Lehn, Elisabeth Walsøe · 161
leirskole · 41
lekemiljø · 72
Leksvik barnehage · 61; 108
Lenes, Ragnhild · 64; 123
Lieng, Hans · 86
likestilling · 38
likeverd · 38
Linder, Anne · 113
LINK til livet · 116
livsmestring · 105; 108; 115
longing for belonging · 88
lotus-diagram · 108
Lund, Ingrid · 86; 87; 102
Lyng, Selmas Therese · 94
Læringsmiljøsentret · 55
læringspartner · 80
- i personalet · 80
læringsspinner · 80
læringsstøtte · 92

M

Malmqvist, Johan · 159
Malvikdommen · 158
mangfold · 106
masteridé · 30
medvirkning i barnehagen · 18; 38
menneskesyn · 26
Midthassel, Unni V. · 83
Mitchell, David · 11; 22; 43; 77; 142; 144; 162
mobbeombud · 86
mobbing · 86

- digital · 93
- skjult · 97
musikkterapeut · 142
Mælan skole · 27; 42

N

Nasjonalt kunnskapssenter om utviklingshemming · 33
nedsatt funksjonsevne · 40
nevroutviklingsforstyrrelser · 51
Nielsen, Sven · 30
Nordahl, Thomas · 65; 131; 137; 138
Nordahl-rapporten · 13
Nordby, Maren-Johanne · 52
Nossebro skole · 22; 36
nærskoleprinsippet · 41

O

observasjon · 62
Ólafsson, Kjartan · 93
Olsen, Hilde Ødegaard · 78; 171
Olweus, Dan · 86
Olweusprogrammet · 86
oppdragerstil · 110; 127
organisasjonsutvikling · 165
overfølsomhet · 51
Owren, Kjersti · 89

P

Pape, Kari · 83
parentesmetoden · 90; 105
pedagogisk analyse · 137
perspektivtaking · 112
Persson, Bengt · 34
Persson, Elisabeth · 34
Pianta, Robert C. · 92; 114
plan for oppstart · 49
PP-tjenesten · 147
praksisfortelling · 61; 63
psykososialt miljø · 83

R

Rafaelsen, Frank · 97
Rasmussen, Rune H. · 87
relasjon · 111
relasjonelt handlingsrom · 83; 91
relasjonsbygging
- i barnehagen · 111
- i skolen · 112
relasjonskvalitet · 110
relasjonsskjema · 108
respekt · 112; 134
Restad, Frode · 89; 103

robot
- i barnehagen ved langvarig sykdom · 43
Roland, Erling · 87; 95
Roland, Pål · 83; 110; 111; 117; 165
ros · 114
- effektiv · 114; 136
- ineffektiv · 136
- ti prinsipper · 114
Rosén, Kia · 87
RVTS · 39; 116
Rygg, Eli · 108
Rønhovde, Lisbeth Iglum · 51

S

samarbeidskultur · 164
samarbeidslæring · 73
- i barnehagen · 77
- i skolen · 78
samhandlingsmodell · 146
Sandsmark, Jorun · 89
Sara Super · 26
selvregulering
- hos barn · 122
- hos voksne · 123; 134
sensitivitet · 111
Sinding, Aksel Inge · 122; 136
sju H-er · 52
Skarstad, Kjersti · 40
Skaugdalen barnehage · 108
Skogly friluftsbarnehage · 61
skolefritidsordning · 33
skolevegning · 55
snakkemedbarn.no · 39
Solheim, Ksenia · 83
sosial eksklusjonsangst · 88
sosial fungering · 117
sosial læring · 90
Stadsbygd skole · 73; 74
Staksrud, Elisabeth · 93
standard
- for klasseledelse · 76
standarder
- for pausetid · 76
Statped · 12; 50; 55
Steinvegen barnehage · 43; 49; 108; 149
Stjørna idrettslag · 27
Stoltenberg-utvalget · 13
Stortingsmelding 6 (2019-2020) · 13; 33; 47; 145
Sunnevåg, Anne-Karin · 163
Sutherland, Dean · 11
synergieffekt · 144
Sølvik, Randi Myklebust · 82; 83; 90; 91
Søndergaard, Dorte M. · 88

T

Testmann Minne skole · 149; 153; 158

Thornberg, Robert · 88
tics · 51
tidlig innsats · 154
tilknytning · 124
tilknytningsstiler
- ambivalent · 125
- desorganisert · 126
- trygg · 124
- unnvikende · 125
tilpasningsstrategier · 46
tilpasset opplæring · 67
tilpasset vurdering · 58
Tistedal skole · 42
tolærer-system · 145
Torsteinson, Stig · 124
Tourettes syndrom · 51
trianglering · 95
trygghets sirkelen · 124
Tryllefløyten musikkbarnehage · 49; 107; 108
Tungtrø barnehage · 42; 141; 149; 158
Tveit, Arne · 97; 113; 136

U

underveisvurdering
- fag · 59
- fire prinsipper · 60
- orden og atferd · 60
ungdomsråd · 21
- ti medvirkningsbud · 21
universell utforming · 140; 141

V

Vaaland, Grete S. · 81; 83
validering · 120; 121

Vanvikan barnehage · 142
veileder
- spesialpedagogisk hjelp · 157
- spesialundervisning · 157
vurdering for læring · 65
vurdering i barnehagen · 59

W

Westergård, Ksenia · 83
Westvig, Tone Skyseth · 112

Ø

Øen, Kristian · 30; 127; 159

Ö

Öhman, Margareta · 84; 85

Ø

Øiestad, Guro · 124
Ørland ungdomsskole · 76
Østvik, Jørn · 29
Øygarden kommune · 99

Å

Ålesund kommune · 105
Åmot, Ingvild · 34
åpenhet om elevutfordringer · 150